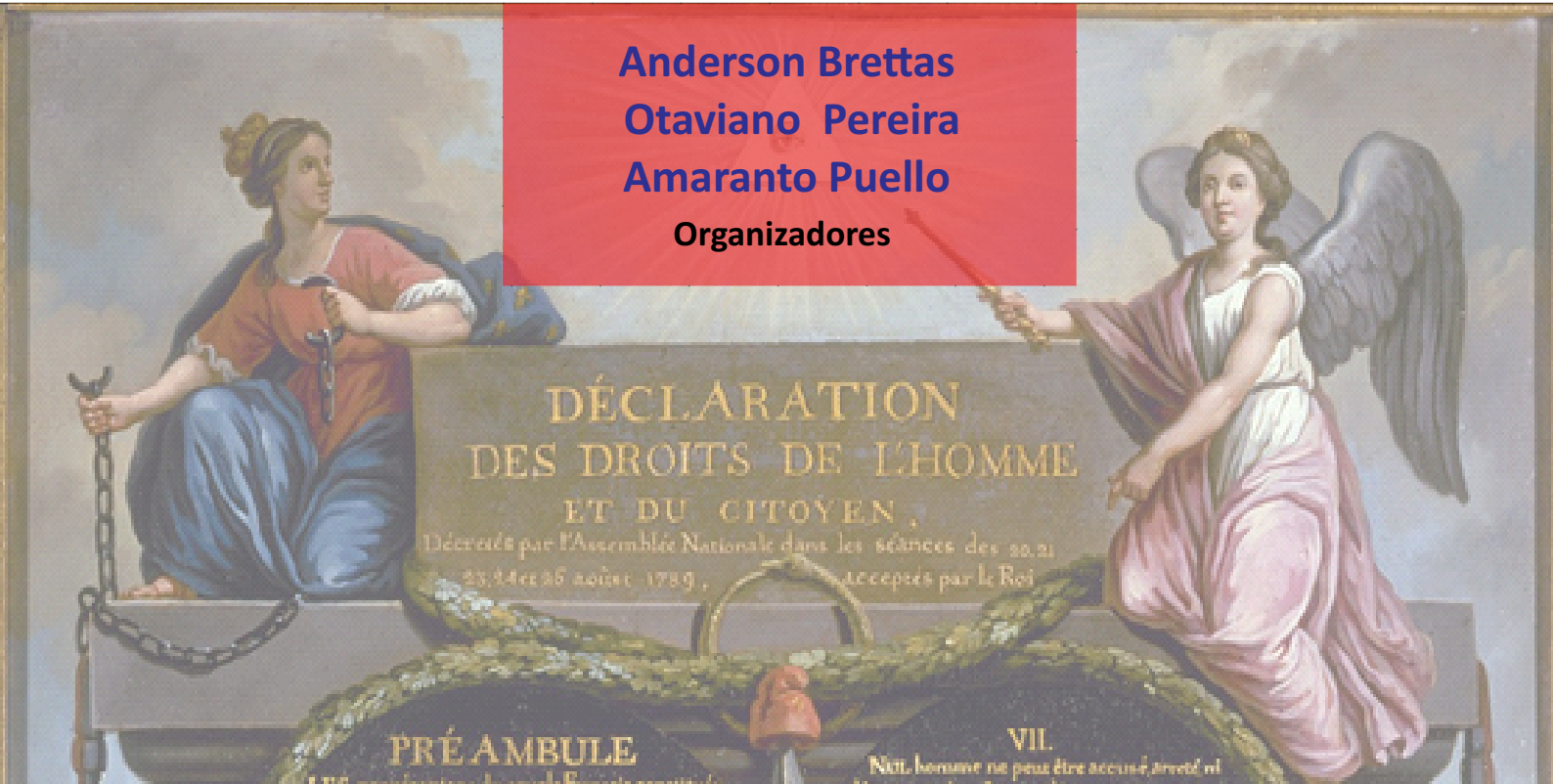


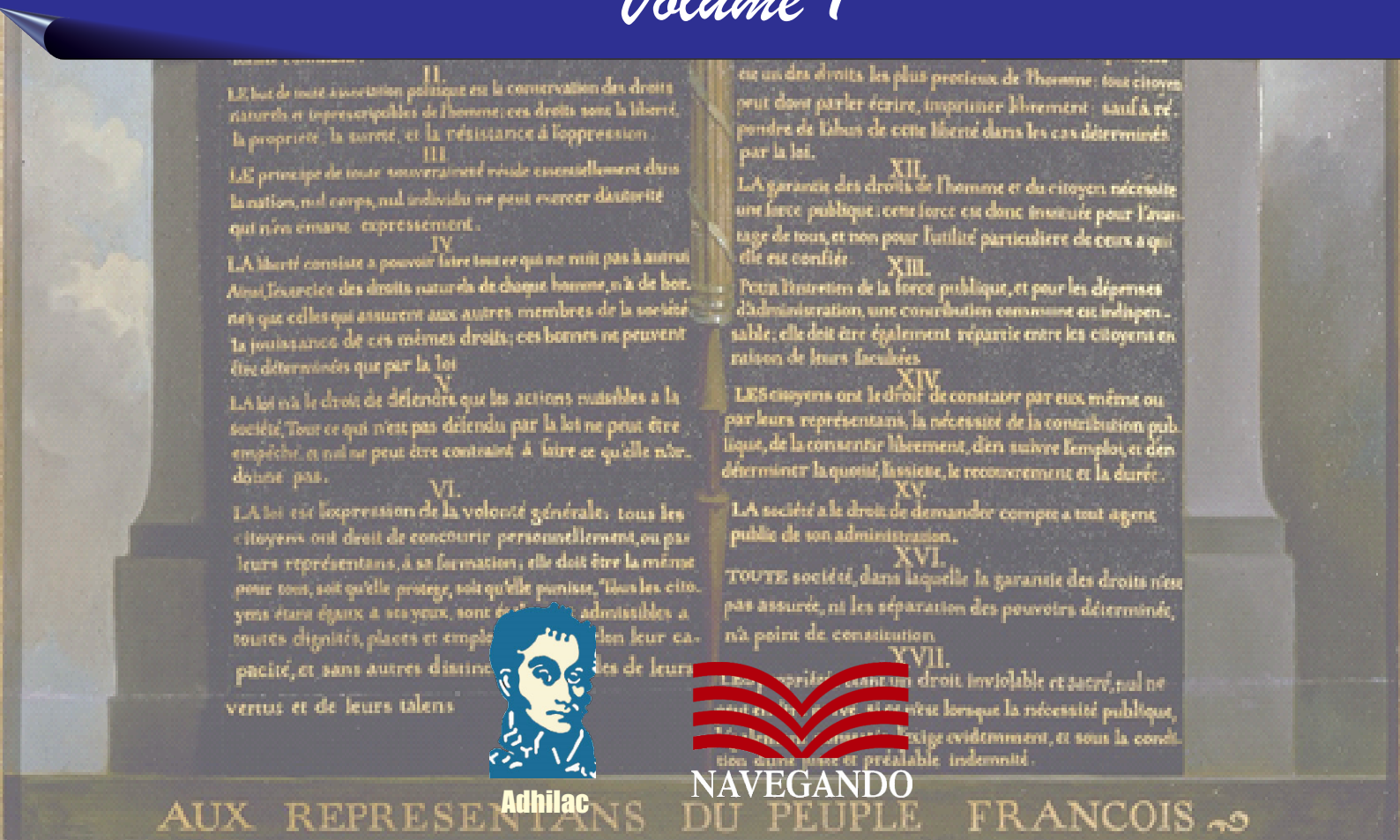
Anderson Brettas
Otaviano Pereira
Amaranto Puello
Organizadores



DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS EM EDUCAÇÃO

Diálogos Latinoamericanos

Volume 1



Direitos Humanos e práticas inclusivas em Educação

Diálogos Latinoamericanos

Volume 1: Os Direitos Humanos e os avanços na educação inclusiva

Anderson C. Ferreira Brettas
Otaviano José Pereira
Amaranto Daniels Puello



COLECCIÓN NUESTRA AMÉRICA
Organización: Anderson C. Ferreira Brettas

Anderson C. Ferreira Brettas
Otaviano José Pereira
Amaranto Daniels Puello

Direitos Humanos e práticas inclusivas em Educação
Diálogos Latinoamericanos

Volume 1: Os Direitos Humanos e os avanços na educação inclusiva

Uberlândia (Minas Gerais) Brasil

Navegando Publicações

2021



ADHILAC



NAVEGANDO



www.editoranavegando.com

[E-mail: <editoranavegando@gmail.com>](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia (Minas Gerais) Brasil

H67399 – Brettas, Anderson Claytom Ferreira Brettas, Otaviano José Pereira, Amaranto de Jesús Daniells Puejjo. Direitos Humanos e práticas inclusivas em Educação: Diálogos Latinoamericanos – Vol.1: Os Direitos Humanos e os avanços na educação inclusiva. (Colección Nuestra América). Buenos Aires: Adhilac - Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe; Uberlândia, MG, Brasil: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-98-7

Vários Autores

1. Educação 2. Educação Inclusiva 3. Direitos Humanos 4. Ciências Humanas I. Anderson C. Ferreira Brettas; Otaviano José Pereira; Amaranto de Jesús Daniells Puejjo. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia (Minas Gerais) Brasil

Editores

Carlos Lucena (UFU, Brasil)
José Claudinei Lombardi (Unicamp, Brasil)
José Carlos de Souza Araújo – Uniube, UFU, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES NACIONAIS

Afrânio Mendes Catani – USP
Anderson C. F. Brettas – IFTM
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Gilson César Fagiani – Uniube
Dermeval Saviani – Unicamp
Elmiro Santos Resende – UFU
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar
José Carlos de S. Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Unicamp
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp Newton Antonio
Paciulli Bryan – Unicamp Paulino José Orso – Unioeste
Regina Maura Resende – UFTM
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Valdemar Sguissardi – UFSCar
Vera Lúcia Vieira – PUC-SP

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires
Alexander Steffanell – Lee University (EUA)
Ángela A. Fernández (República Dominicana)
Antonino Vidal Ortega (Rep. Dominicana)
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires
Christian Cwik – University of Graz (Áustria)
Christian Hausser – Universidad de Talca (Chile)
Daniel Schugurensky – Arizona State University (EUA)
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nîmes (France)
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University (EUA)
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena (Colômbia)
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila (México)
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra (Portugal)
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena (Colômbia)
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora (México)
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena (Colômbia)
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz (México)
José Luis de los Reyes, Universidad Autónoma de Madrid
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador
Michael Zeuske – Universität Zu Köln (Alemanha)
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva (Espanha)
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana (Cuba)
Silvia Mancini – Université de Lausanne (Suíça)
Teresa Medina – Universidade do Minho (Portugal)
Tristan MacCoaw – University of London (Inglaterra)
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción (Paraguai)
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba

SUMÁRIO

Apresentação	11
01 Del Calabozo a la disciplina moral: metáforas da la Escuela y los controles escolares en Cuba, 1793-1902	
<i>Yoel Cordoví Núñez</i>	13
02 O Mestre ignorante: um debate entre Sócrates e Rancière	
<i>Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes</i>	33
03 Jan Amos Comenius e a Didática Magna	
<i>Anna Lúvia Gomes.</i>	
<i>Anderson C.Ferreira Brettas.....</i>	41
04 A Educação na primeira obra autoral de Mary Wollstonecraft: Reflexões sobre a formação integral feminina	
<i>Alessandra Carvalho Abrahão Sallum.....</i>	53
05 Johann Henrich Pestalozzi, o homem, o tempo e as ideias	
<i>Anderson C. Ferreira Brettas</i>	63
06 Álvaro Vieira Pinto, inclusão educacional e a adaptação: contribuições libertadoras	
<i>Breno Augusto da Costa</i>	
<i>Adriano Eurípedes Medeiros Martins</i>	85
07 Pressupostos inclusivos das políticas educacionais no Brasil nos séculos XX e XXI	
<i>Elisa Antônia Ribeiro</i>	
<i>Fernando Soares Machado.....</i>	101
08 A Inclusão possível: Estudo sobre egressos de escolas especiais no interior de Minas Gerais	
<i>Saulóber Tarsio de Souza, Olga Maria de Freitas</i>	
<i>Jael Teixeira de Carvalho.....</i>	129
09 Educação em e para os direitos humanos na promoção e defesa dos direitos da pessoa idosa	
<i>Fernanda Costa Cardoso</i>	
<i>Geraldo Gonçalves de Lima.....</i>	151

10 La Educación Intercultural en el contexto del Postacuerdo de paz en Colombia <i>Luis Alfredo González Monroy, Iván Manuel Sánchez Fontalvo</i> <i>Simón José Esmeral Ariza</i>	165
11 Paulo Freire ontem, Paulo Freire hoje. E amanhã? - Olhar sobre a transterritorialidade de sua obra para o III Milênio <i>Giovana Barbosa de Souza, Iara Nascimento Pereira,</i> <i>Maria Rita Nascimento Pereira</i> <i>Otaviano José Pereira</i>	181
12 Construyendo diálogos de paz en Colombia, una experiencia de campo en Tierra Grata con estudiantes de la Universidad Popular del Cesar <i>Armando Martínez Rosales</i>	207
13 A Dialética memória x esquecimento e o ensino de história <i>Rybã Henrique Caetano e Souza, Thiago de Araújo Lira</i> <i>Anderson C. Ferreira Brettas</i>	223
14 Qualificação profissional: desafios para os professores do Século XXI <i>Anna Carolina de Carvalho Rocha</i>	237
15 Educação e democracia: as reações contra a equidade de gênero e a privatização da educação <i>Gabriela Costa</i>	243
16 O uso das TICs na prática pedagógica em EJA, num contexto prisional: dos avanços na Política Pública aos impactos de uma experiência no interior do sistema <i>Otaviano José Pereira, Maria Rita Nascimento</i> <i>Iara Nascimento Pereira</i>	265
17 Bullying e a escola inclusiva: uma reflexão teórica <i>Lucas Melini Faleiros</i> <i>Cintia Resende Corrêa</i>	287
18 Os alunos sentindo-se “em casa” – um olhar sobre os projetos de extensão no IFMG, Campus Bambuí (MG): lazer, educação física e juventude <i>Marcelo Pereira Silva, Otaviano José Pereira</i> <i>Rodrigo Caldeira Bagini Moura</i>	301
Sobre os autores	335

O leitor tem em mãos, doravante, o primeiro de dois volumes, organizados pelo Prof. Dr. Anderson C Ferreira Brettas, eu, Prof. Dr. Otaviano J Pereira, ambos docentes-pesquisadores do IFTM, cuja montagem dividimos com o colombiano Prof. Dr. Amaranto Daniels Puella, da Universidade de Cartagena. Apelando para uma analogia com o trem de ferro, trata-se de uma obra em Educação que anda, página a página, sobre dois trilhos temáticos: Direitos Humanos e Inclusão. Uma “viagem”, portanto, marcada por uma pluralidade de cenários em temas transversalizados que, direta ou indiretamente conversam entre si, a todo momento, tal a riqueza de abordagens de interesse dos autores que os socializam doravante ao público leitor e/ou pesquisador.

Enfatizar os capítulos à moda de um “resuminho” acadêmico, até mesmo podensso soar meio “burocrático”, entendo ser um trabalho desgastante (para mim) e sobretudo enfadonho (para o leitor), até porque estará com o sumário à sua frente, seja para ler a obra completa, seja para fazer escolhas aleatórias. Num trabalho intenso, nestes tempos difíceis (de Pandemia e ensino/pesquisas remotos) e entre idas e vindas virtuais, entregamos, com alegria de dever cumprido, já no apagar das luzes de 2021, este primeiro volume. Entretanto, em que pese o convite, estendido a mim pelo colega de empreitada, Prof. Dr. Anderson C Ferreira Brettas, para redigir esta *Apresentação*, ressalto que tal atribuição me colocou diante de um instigante impacto, em duas direções. Vejamos.

O primeiro advém de um surrado senso comum, herdado de uma visão generalizada das origens dos Institutos Federais. A saber, uma percepção estreita de que nossos *campi* se resumem a fazendas ou escolas agro técnicas que mexem com sementes, terras, bois, galinhas, ovos, leite, mudas de plantas... ou escolas urbanas voltadas à formação técnica para a indústria e comércio, dos tradicionais CEFETs. Nada contra tudo isso! Ocorre que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em pouco mais de uma década espalhados nos mais longínquos rincões do território nacional e atendendo setores e regiões antes “esquecidos” no mapa geo-educacional do país veio para mudar este paradigma. Daí a criação das licenciaturas, paralelas ao ensino médio e técnico, a vocação eminentemente tecnológica como “alma” dos institutos, com base no incremento da pesquisa aplicada, sob o guarda-chuva das pós-graduações em nível *lato e stricto sensu*. Os mestrados em áreas variadas, notadamente em Educação (MPET) e Ensino (ProfEPT, em rede), entre tantos outros metrados em áreas diversas, criados ou em processo de criação, medem a temperatura de um projeto (em Rede Federal) em franco aquecimento e expansão - em que pese o desgaste político que nos últimos anos vem marcando negativamente todos os ministérios, sem exceção.

O segundo impacto, visível nesta publicação, é a pluralidade de temas, nos dois eixos supra-mencionados, inclusive em diálogo com universidades, como nos capítulos de autores latino-americanos e o próprio fato de contarmos com a colaboração de Amaranto Daniels Puello, da Universidade de Cartagena. Neste caso, abre-se um leque de autores “estranhos” à memória dos antigos CEFETs. E numa Educação ou Ensino Técnico e Tecnológico, quem trabalha Agricultura, Pecuária, Alimentos, Informática... não está “proibido” de conversar com filósofos, pedagogos, Cientistas Sociais, como vemos no rosário de autores focados. Ou será que todos os temas/problemas nas áreas de Educação e Ensino não possam ser relacionados a Direitos Humanos e Inclusão num Instituto que vem respondendo, de modo cada vez mais amadurecido o aprendizado das práticas inter e transdisciplinares em suas pesquisas tecnológicas? Não é por acaso que são visitados temas e/ou questões relacionadas às mulheres, educação em ambiente penitenciário, cotidiano de alunos e egressos, posturas ético-morais de filósofos ou educadores, paradigmas de pesquisa, educação popular, educação para a paz, idosos, memória e esquecimento, bullying, uso de celulares em ambientes de aprendizagem e tantas outras abordagens.

Cumpre, finalmente, ressaltar nessa primeira produção – e nas outras que já se encontram “no forno” – o protagonismo de nossos alunos, notadamente de pós-graduação, em seus investimentos de “leitura de mundo”, na consagrada expressão freiriana, por vias do viés centralmente social de suas pesquisas em Educação Tecnológica. Não consigo terminar antes de registrar minha alegria em ver tantos alunos e ex-alunos ou outros convidados fora do Instituto, compartilhando conosco tais publicações, certamente se enriquecendo e com mais certeza ainda nos enriquecendo. E a certeza maior que me passa agora pela cabeça é imaginar que também este é o sentimento de meus colegas de ofício.

Boa leitura a todos.

Prof. Otaviano Pereira

CAPÍTULO 01

DEL CALABOZO A LA DISCIPLINA MORAL: METÁFORAS DE LA ESCUELA Y LOS CONTROLES ESCOLARES EN CUBA, 1793-1902

Yoel Cordoví Núñez¹

INTRODUCCIÓN

El desplazamiento de las teorías marxistas y funcionalistas de la educación, en boga hasta finales de la década del 70 e inicios de los 80 del siglo pasado, por las corrientes constructivistas propias de la llamada nueva sociología de la educación, significó en el orden epistemológico el cambio en los modos de asumir la vida académica. A los criterios que concebían la existencia de una organización escolar externa, por encima de los individuos, “aconflictiva” por naturaleza, al mejor estilo parsoniano, y a los que la identificaban como mera reproductora de las relaciones de producción y dominación, se incorporaban otras perspectivas que tenían en cuenta los niveles de conciencia de los agentes implicados en la trama educativa y, como parte de ese análisis, las estrategias de comunicación fraguadas en las interacciones cotidianas del aula.

Los modelos de comunicación, en tanto actos de construcción de expresiones lingüísticas, evidencian el universo conceptual, así como las creencias y prácticas de quienes los crean y emplean. De ahí la importancia que el enfoque constructivistas otorga al estudio de las metáforas, devenido campo de análisis en el desentrañamiento de las lógicas que operan, tanto en la construcción discursiva desde las estructuras de poder, como en las relaciones interpersonales en las que existen apropiaciones y reinterpretaciones del recurso metafórico.²

La metáfora, como hecho semántico, supone que una palabra o expresión que tiene un sentido léxico pasa a tener un sentido figurado, o, dicho de otro modo, se emplea para denominar una realidad con un nombre que no es el suyo sino el correspondiente a otra situación diferente. La metáfora “pertenece al juego del lenguaje que gobierna la acción de dar un nombre”, plantea Paul Ricoeur, es una de las figuras que clasifican las variaciones del sentido en el empleo

¹ Doctor en Educación, es investigador del Instituto de Historia de Cuba

² Aunque la metáfora ha constituido un motivo permanente de reflexión teórica, la importancia que ha adquirido en las últimas décadas desborda los límites disciplinares para introducirse en materias tales como la psicología, la sociología, la antropología, la teoría de la ciencia e incluso la inteligencia artificial. Para un enfoque de la metáfora desde la filosofía de la ciencia puede verse Eduardo de Bustos Guadaño: *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*, FCE, Madrid, 2000. Tomado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/bustos3.pdf>. Consultado el 25 de marzo de 2015.

de las palabras.³ En tanto tropo, no descubre la similitud, como advierte Umberto Eco, sino que la construye, al tiempo que engendra un mundo que es preciso develar con múltiples posibilidades de interpretación: “La interpretación metafórica trabaja sobre interpretantes, es decir sobre funciones sígnicas que describen el contenido de otras funciones sígnicas”.⁴

Las complejidades para el desciframiento de los signos metafóricos conducen a autores como Rosa Vázquez Recio, a la afirmación del carácter incompleto de la metáfora, como representación de la realidad, sin restarle importancia a su estudio: “Tampoco consideramos que sea la panacea explicativa de dichos fenómenos organizativos; sino solo una vía posible”. Y ampliaba su criterio con una propuesta interesante: “Tal vez la cuestión no radique en quedarnos con una sola metáfora sino configurar un *mosaico metafórico* con aquellas que nos permita visualizar satisfactoriamente el fenómeno organizativo”.⁵

En el orden metodológico, al excluirse la interpretación literal, queda solo aquella que permite el contexto del discurso al que pertenece la expresión metafórica. Más fácil de descifrar cuando se trata de escenarios educativos presentes, no así cuando la metáfora remite a contextos educativos, culturales e ideológicos pretéritos. ¿Cómo acceder a la configuración de ese *mosaico metafórico* en contextos históricos cambiantes y en marcos de culturas referenciales también diversos?

Para Eco, fuera de su universo conceptual, resulta difícil apreciar el valor y la significación de la metáfora como hecho semántico. “El criterio de legitimación lo puede dar solo el contexto general en que el enunciado aparece”.⁶ Es decir, luego que una interpretación literal se autodestruye en la “contradicción significativa” que supone la expresión metafórica,⁷ es el contexto el que permite descifrar el significado del mensaje: “El contexto del discurso, por tanto, no solo facilita el desciframiento del contenido metafórico sino que además se presenta como una exigencia y un requisito para comprender el sentido que el hablante le otorga con su utilización”.⁸ La misma consideración de Alba Reina y Campos Carrasco cuando se refieren a la teoría searleana: “[...] nuestra comprensión del significado de una frase sería imposible sin un conjunto de conocimientos

³ Paul Ricoeur: *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, Siglo XXI editores, México, 2006 (1ra. ed. 1976), p. 60.

⁴ Umberto Eco: *Los límites de la interpretación*, Editorial Lumen, Barcelona, 1992, p. 170.

⁵ Rosa Vázquez Recio: “Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No. 3, 2007, <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130511.pdf>

⁶ Umberto Eco: *Ob. cit.*, p. 170.

⁷ Según Paul Ricoeur, es ese proceso de autodestrucción o transformación “el que impone una especie de giro a las palabras, una extensión del significado, gracias a la cual podemos comprender cuándo una interpretación sería literalmente disparatada”. P. Ricoeur: *Ob. Cit.*, p. 63.

⁸ Eduardo de Bustos Guadaño: *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*, FCE, Madrid, 2000.

anteriores, que determinarían en qué contextos una frase determinada encuentra su enunciación apropiada”.⁹

Pero, además de tener en cuenta ese contexto, campo de experiencia privilegiado del historiador, el análisis topológico, como afirma Eduardo de Bustos, permite acercarse al universo cognitivo y de creencias del productor del recurso lingüístico: “Muchas metáforas pueden resultar incomprensibles precisamente porque su captación requiere la reconstrucción no solo de las intenciones comunicativas del autor [...], sino también de las creencias o el conocimiento de su autor”.¹⁰

He aquí otro de los retos del historiador de la educación para quien los principios de intertextualidad y de interacción contextual requieren de un conocimiento de los cambios de connotaciones de palabras y frases que justifiquen las posibles interpretaciones de las expresiones lingüísticas y simbólicas por una comunidad de hablantes. Bastaría esta razón para conferirle toda legitimidad al estudio de las construcciones metafóricas insertas en los discursos educativos y en el lenguaje cotidiano sobre “lo educativo”.

El historiador requiere conocer, en rigor, tanto las formas narrativas empleadas en el pasado por directivos, pedagogos, médicos, juristas, etc., y que delinean tipos de organización escolar diferentes, como también adentrarse en culturas institucionales y actores alejados de su tiempo, o, en término de H. White, distantes del entendimiento de la sociedad del lector proyectado.¹¹ Todo un engranaje que encierra múltiples estrategias narrativas procedentes de diversos centros de poder. M. Foucault recordaba al mariscal de Sajonia cuando planteaba: “No basta tener afición a la arquitectura. Hay que conocer el corte de las piedras”.¹² Un conocimiento que implicaba la racionalidad del acto de control y disciplina capaz de encauzar comportamientos, los más cotidianos y aparentemente imperceptibles, de acuerdo con lo establecido o normado.

Consciente de las complejidades de emprender el análisis discursivo de los fenómenos y procesos de la historia de la educación en Cuba, tema inexplorado por la historiografía cubana, me circunscribo en este artículo al acercamiento a algunas de las expresiones metafóricas empleadas para connotar el espacio-escuela y los controles escolares.

⁹ Ma. José Alba Reina y Nuria Campos Carrasco: “El lugar de la metáfora en la teoría de los actos del habla: Searle”, en *Pragmalingüística*, Universidad de Cádiz, No. 10-11, 2002-2003. Véase también de Fernando Bárcena: *La experiencia reflexiva en educación*, Paidós, Barcelona, 2005.

¹⁰ Ídem.

¹¹ Hayden White: “Respuestas a las cuatro preguntas del profesor Chartier”, en *Historia y Grafía*, UIA, no. 4, 1995, pp. 317- 329.

¹² Michel Foucault: *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, siglo XXI editores, México, 1993.

ESCUELA CALABOZO. SIMBOLOGÍA DEL CONTROL FÍSICO

Las memorias, autobiografías e informes concernientes a las instituciones escolares monásticas en Cuba entre finales del siglo XVIII y la primera mitad de la centuria siguiente, solían identificar estos planteles con los calabozos, tanto por la concepción del encierro como por los métodos de castigos prevalecientes. La celda de los conventos, principales instancias de educación en la colonia hispana durante los primeros siglos coloniales, llevaba implícita en su denominación los principios de clausura y de aislamiento.

Las celdas, pabellones y aulas estaban ajustadas en lo arquitectónico a los requerimientos de la individualización y la soledad capaces de evitar los contagios morales. Mientras, la vigilancia y los castigos quedaban insertos dentro del conjunto de las técnicas que perfilaban la funcionalidad del encierro. En los colegios franciscanos, dedicados a la enseñanza elemental, el tradicional torneo o “concertación” entre bandos contendientes culminaba con la entrega de coronas imperiales a los vencedores y de grilletes a los perdedores. El ceremonial simbólico asociaba el destino del derrotado en la porfía con la reducción de su condición a la de esclavo y para ello acudía, en el orden de la cultura material y del universo simbólico, a los atributos más visibles y violentos del sistema esclavista: los grillos y el látigo.

Un artículo del periódico *La Alborada*, en editorial publicado bien entrado el siglo XIX, informaba acerca de la violencia aplicada por los franciscanos para mantener la disciplina y “hacer entrar” los estudios en los conventos de Las Villas. La “corrección de los alumnos” y el control de la disciplina se basaban en la aplicación del principio, de construcción metafórica, “la letra con sangre entra”, pues “[...] el profesor traía y ostentaba diaria y constantemente una vara ó cuje con cuyos golpes castigaban toda especie de delitos, excepto de los muy graves. Para estos conservaban los reverendos padres una disciplina de 5 ramales, de cáñamo y alambre retorcido, que usaban con tal frecuencia, que a cada rato las había nuevas”.¹³

Esta identificación del acto transgresor escolar con la esclavitud prefiguró una narrativa relacional entre el espacio-escuela y el barracón, mucho más visible en las primeras décadas del siglo XIX, coincidente con la expansión de la plantación en el occidente de la Isla. Cuando en 1817, dos miembros de la SEAP sugirieron colocarle en el cuello de los escolares que se fugaban de la escuela el cartel de “Cimarrón”,¹⁴ procuraban relacionar el acto de desobediencia con el nombre que se le atribuía al esclavo que, evadido de su amo, huía al monte. El

¹³ *La Alborada*, Las Villas, 5 de abril, 1856, pp. 1-2.

¹⁴ Justo Vélez y Vicente María Rodrigo: “Plan de enseñanza para aplicar en las escuelas creadas por el método Lancaster”, en *Memorias de la Sociedad Económica de Amigos del País*, 31 de octubre de 1817, p. 350.

empleo de una palabra que tenía en sí un significado propio para designar una realidad diferente, permitía incidir en las personas que compartían el mensaje metafórico en ámbitos escolares. No es que se asimilara literalmente al escolar que escapaba del predio escolar con el esclavo que abandonaba el barracón o la casa del amo, pero la construcción lingüística en este caso remite al lector a un escenario cultural donde el cimarronaje presentaba una connotación transgresora de las estructuras de poder vigentes.

La impronta de la violencia que implicaba la existencia de una sociedad esclavista desde finales del siglo XVIII incidía en otras áreas de los castigos físicos, como el empleo de látigos de diferentes espesuras y formas, parte de la cultura material concebida para el suplicio individual y la advertencia colectiva. La circulación del acto correctivo partía así desde el infractor (esclavo/alumno) hacia los potenciales transgresores que presenciaban el suplicio (dotaciones/alumnos). La efectividad de los castigos dependía de que fueran ritualizados y circulados entre todos los culpables posibles a manera de escarmiento; es decir la movilidad en espacios asignados previamente ritualizaba un ceremonial correctivo que tenía como objetivo la degradación moral del niño- “cimarrón” o el niño- “delincuente”. No bastaba con que el alumno sufriera la pena en solitario, debía siempre estar acompañado de un grupo de colegiales que gritaran su falta en presencia de la totalidad de la escuela.

El acto de fuga, en sí, prefiguraba la concepción del espacio escuela como lugar de encierro con diversas gradaciones, según la concepción del tipo de hombre que pretendía formarse. En los grandes colegios privados, el aislamiento se encontraba relacionado con el empleo del “internado”. La arquitectura escolar en esta dirección comprendía el otorgamiento de un significado aséptico al establecimiento, era la división natural con un mundo envilecido por las bajas pasiones; con una sociedad violenta que, de por sí, individualizaba y delimitaba sus espacios codificados según su funcionalidad: escuelas, cárceles, hospitales, conventos, cementerios, etc.

Hacia el interior de las escuelas, públicas y privadas, se concibieron también los “cuartos de corrección”, instancias de reclusión que reforzaban el simbolismo de la escuela como cárcel. Por más que los reglamentos de orden insistían, por lo general, en la necesidad de que esos cuartos fueran “una pieza ventilada, clara, de modo que el niño sea muy visto, y nunca debe colocarse dos en una misma pieza”,¹⁵ las condiciones imperantes en la práctica propiciaron que fuera comparado con los calabozos. Una de las víctimas de este correctivo fue el médico oftalmólogo Juan Santos Fernández. A la edad de 8 años el tío, importante empleado del ingenio de la localidad, ordenó su reclusión en la escuela por interceder violentamente en una riña entre sus primos: “[...] sufrí enormemente

¹⁵ *Reglamento disciplinario y de orden para el mejor gobierno de las escuelas y colegios de esta capital y su provincia*, Imprenta de la Real Sociedad Económica, Santiago de Cuba, 1848, p. 19.

por la obscuridad y el aislamiento [...] que a no vencer el sueño mataría a un niño amedrentado”.¹⁶ Otro testigo, un escolar pinareño, relataba años después sus impresiones:

[...] en todas las escuelas había una habitación, closet, o rincón cerrado, lleno de insectos y roedores, oscuro y mal olientes, próximo siempre a la letrina, o excusado de negro, que eran los servicios que existían entonces [...] y que se dedicaban a calabozo o lugar de reclusión para los díscolos y rebeldes [...] este calabozo, que muchas veces utilizaba la familia del maestro como carbonera, cuarto de deshechos, etc., era el terror de la muchachada.¹⁷

Los cambios en la funcionalidad de los espacios escolares implicaban también definiciones en los procedimientos correctivos. Así, por ejemplo, la prohibición de salida los días de asueto, con la consecuente permanencia en los colegios, convertía el tradicional edificio escolar en lugar de aislamiento. Asimismo, el salón de clase podía transformarse en espacio de clausura, cuando en los horarios de recreos permanecían en el local los infractores del orden; el área de trabajo devenía entonces local penitenciario. La asimilación espacial con la cárcel prefiguraba toda una simbología que asociaba ambas instancias de encierro: “Los que no se enmendaren serán presos después de las horas de escuela, y con alguno de los castigos que antes se han expresado”.¹⁸ En las memorias de Santos Fernández, al recordar sus primeras letras en el poblado de Alacranes, Matanzas, alrededor del año 1855, decía: “[...] deduzco que mi primera escuela fue como un castigo a un criminal, y en la que el maestro fungía de ejecutor”.¹⁹

Otras veces los castigos terminaban en la muerte, según consta en el expediente promovido al maestro Vicente González Valís, del Colegio Hispano, tras el suicidio del niño N. Farías. Según investigaciones del bibliógrafo Antonio Bachiller, pudo detectarse que el profesor del alumno fallecido, había cometido “dos delitos graves”, consistentes en: “[...] poner grillos a un hombre libre y haberle azotado hasta exponer su vida”.²⁰

No en todos los casos el análisis del lenguaje remite a una innovación semántica que trasluzca un doble sentido intencional, al estilo de prisión-escuela,

¹⁶ Juan Santos Fernández: *Recuerdos de mi vida*, t. I, Imp. Lloredo y Co., La Habana, 1918, p. 31.

¹⁷ José F. Martínez Díaz: *Historia de la educación pública en Cuba. Desde el descubrimiento hasta nuestros días y causas de su fracaso*, Imprenta La Casa Villaba, Pinar del Río, 1943, p. 72.

¹⁸ Justo Vélez y Vicente María Rodrigo: “Plan de enseñanza para aplicar en las escuelas creadas por el método Lancaster”, en *Memorias de la Sociedad Económica de Amigos del País*, 31 de octubre de 1817, p. 357.

¹⁹ Juan Santos Fernández: *Recuerdos de mi vida*, Imp. Lloredo y Co., La Habana, 1918, t. I, p. 22.

²⁰ Antonio Bachiller y Morales: “Informe sobre la diligencia que se promovieron sobre el acontecimiento de haberse arrojado del balcón del Colegio Hispano un niño a cargo del profesor Vicente González Valís”, La Habana, 7 de noviembre de 1841.

pero el empleo de una abundante simbología alrededor del castigo físico escolar en los marcos de una sociedad en extremo violenta infiere la existencia de conocimientos previos a escala social que permite la comprensión del sentido de cualquier enunciación que remita al “encierro” escolar.

Los testimonios que pudieran citarse al respecto son diversos. Entre ellos la confesión emotiva del intelectual cubano José Antonio Saco, cuando en su autobiografía, escrita poco antes de morir, recordaba los consejos de sus padres para que aprendiera a leer. El niño replicaba: “[...] no me mienten escuela, porque me muero” ¿A qué se debía semejante aversión por el colegio?, se preguntaba Saco, y él mismo respondía: “[...] creo que mi repugnancia no era a las letras, sino a la escuela en que ellas se enseñaban; pues yo sabía que allí a veces se azotaba a los niños, y no quería que conmigo se emplease semejante castigo”.²¹

El empleo de la simbología propia del espacio escolar- calabozo y de las prácticas de castigos físicos se ajustaba también a las representaciones que de la infancia se tenía en la época, tal como se advierte en el vocabulario empleado para referirse a la anatomía del infante. Los partidarios del encierro y el látigo como instrumentos correctores aludían al “duro cuello o pescuezo” de los infractores como el lugar del cuerpo donde habrían de colgarse los humillantes carteles. Los contrarios a las prácticas punitivas, como el ilustrado obispo Díaz de Espada, apelaban a símiles que asociaban la capacidad moldeable de la conducta infantil con objetos dúctiles: “En la tierna edad de la niñez, como en la blanda cera, se reciben las primeras impresiones que se guardan [...] de un modo indeleble en el corazón”.²²

En la medida que el desarrollo de la ciencia alcanzaba niveles acordes con el avance de la industria azucarera, la concepción del tipo de hombre que debía formarse bajo los preceptos de la filosofía moderna, sufrió cambios. Más que lacerar el cuerpo para salvar el alma, según los cánones escolásticos y los patrones formativos del “buen súbdito”, se trataba de preservarlo.

Otra debía ser entonces la simbología correctiva presente en la escritura de los reglamentos de los colegios privados y las ordenanzas de las escuelas. Imposible abogar por la defensa de la constitución corporal del “tierno infante” sin alterar la concepción de la escuela-calabozo o lugar de encierro despiadado. El cuerpo era salvable, y, para lograrlo, las narrativas relacionadas con la corporalidad incorporaron otros elementos simbólicos asociados con la exactitud (relojes, timbres o campanas, horarios de clase), la vigilancia (mayordomos, celadores, prefectos, directores, maestros) y los controles (libros, cuadernos de registros, etc.). La protección mediante la vigilancia y el rigor en los controles físicos complejizaban el esquema conductual del maestro, en la medida que perdía los

²¹ “Vida de José Antonio Saco”, en *José Antonio Saco. Obras*, Vol. I, Ediciones Imagen Contemporánea, La Habana, 2001, p. 105.

²² *El Obispo Espada. Memoria reservada sobre diezmos*, Biblioteca Nacional José Martí, Sala Cubana, Colección Manuscrito, Morales, t. V., p. 14.

atributos funcionales del inflexible dómine y, en cambio, era adiestrado en las reglas o “ardides” para el control mediante el conocimiento.

LA ESCUELA “EN ESCENA” O METÁFORAS DEL PRECEPTOR

En la medida que las tendencias pedagógicas contrarias a los castigos físicos escolares ganaban espacio en el decurso del siglo XIX cubano, las construcciones metafóricas reorientaron sus vocaciones figurativas hacia la labor del maestro. La proscripción de las correcciones aflictivas se acompañaba de otros dispositivos de control físicos y del aporte de las ciencias médico-higienistas, en pleno desarrollo, al conocimiento de la anatomía infantil.

No se trataba por lo general de técnicas aisladas, sino que estaban integradas dentro de un sistema que buscaba la garantía de la precisión y continuidad en la sujeción de los escolares al circuito de los controles, estableciendo secuencias de causa-efecto en sus respectivas aplicaciones. Como parte del sistema habrían de cambiar también las premiaciones. A diferencia de la enseñanza conventual y de otras instituciones educativas laicas surgidas en la primera mitad del siglo XIX, las recompensas no consistían en las dignidades y los llamados “falsos imperios”, sino que se estipulaba el otorgamiento de medallas o el título de «Presidente», además de ocupar puestos de honor al frente y a la derecha del maestro.²³ El emplazamiento funcional quedaba asociado con la jerarquía, en la medida que se codificaba la valía del espacio disciplinario según la posición visible del alumno recompensado con respecto al preceptor o a su colocación en los libros y cuadros de honor.

Para lograr tales efectos en las regulaciones y controles escolares era indispensable concebir un tipo de maestro diferente al de “látigo y palmeta”, por aquel que pudiera ser “un evangelio vivo”.²⁴ No significa que la alusión carcelaria desapareciera del vocabulario, sino que la innovación semántica comenzaba a incorporar otras adjetivaciones empleadas para caracterizar al maestro paciente, consagrado, amoroso, ejemplar. Y entre los recursos más socorridos estaba el de asociar el laboreo magisterial con el mensaje bíblico. La asociación basada en la semejanza maestro/evangelio, fue empleada por el pedagogo José de la Luz y Caballero para reforzar de manera aforística otras similitudes más usuales en la época como la del “apostolado” y el “sacerdocio” de los docentes.

Quizá fuera Luz y Caballero el pedagogo que empleó el mayor número de construcciones metafóricas relacionadas con el maestro y la escuela durante la etapa colonial. Crítico profundo de los métodos escolásticos aplicados en la enseñanza y de las limitaciones de la escuela lancasteriana, se preocupó por la

²³ Hortensia Pichardo: *Biografía del Colegio de San Cristóbal de la Habana*, Editorial Academia, La Habana, 1979

²⁴ José de la Luz y Caballero: *Aforismos y apuntes*, Editorial de la Universidad de la Habana, La Habana, 1945, p. 359.

formación docente en lo que denominó la ciencia y el arte del magisterio. En sus escritos abogó por la instauración del método explicativo, adquirido durante su estancia en Europa y aplicado en sus colegios desde su llegada a Cuba, en 1831, hasta su muerte en 1861.

En Luz y Caballero abundan los artificios poéticos con los que estructura sus ideas científicas. En gran parte, tales recursos le sirvieron para armar sus informes demoledores contra todos los tradicionalismos y formas de ejercer el magisterio que no tuvieran en cuenta los métodos pedagógicos modernos. La escuela/calabozo debía transformarse en institución formadora, tal como lo hacía saber en sus *Textos de lectura graduada*: “¿A qué venís vosotros al colegio? ¿Venís por ventura a un lugar de penitencia o a un lugar de instrucción?” Y respondía: “Sin duda que venís a ser instruidos y no a ser mortificados”.²⁵

Los castigos infantiles desde su óptica en modo alguno serían concebidos como penitencia tendiente a “mortificar”, sino como recurso correctivo y al mismo tiempo preventivo. En la lectura se aclaraba el sentido de las penas, ajeno al de las penitencias tradicionales: “[...] los muchachos de algunos años atrás eran menos felices que vosotros, porque se creía preciso azotarlo para manejarlos, pero ahora no se os trata como animales”.²⁶ Esa relación del castigo físico infantil con el trato a los animales era bastante usual en la época, del mismo modo que se empleaban expresiones como la de “domesticar al niño”. El propio Luz y Caballero, al referirse a la necesidad de que se mantuvieran las penas *corporis* aflictiva en las escuelas públicas donde matriculaban los hijos de familias pobres o “clase de los menesterosos”, empleaba como argumento la existencia en tales planteles de “criaturas indomables”.²⁷

José de la Luz acude constantemente al símil y a la metáfora para resaltar, con acento poético, el mensaje que procuraba transmitirle a los maestros o directivos de las sociedades, casi siempre acompañado de una fina ironía: “[...] queremos maestros hábiles y teóricos profundos antes que eruditos indigestos y prácticos superficiales”.²⁸

Es innegable que un maestro no puede ser un hombre/biblia o un hombre/indigesto, pero basta que la cultura de la época interpretara ambos términos referenciales para que fuera funcional la similitud y la nueva lógica se compartiera, en primera instancia, por la comunidad de intelectuales aglutinada en la SEAP, hacia la que iba dirigida el informe. El registro poético se incrementaba a través de una imagen indudablemente bella. Además de estar dotado de “paciencia

²⁵ “Amor y obediencia a los preceptores”, en *Textos de lectura graduada para ejercitar el método explicativo*, en José de la Luz y Caballero: *Escritos educativos*, edit. Cit., pp. 51-52.

²⁶ *Ibídem*, p. 54.

²⁷ *Ibídem*, p. 175.

²⁸ José de la Luz y Caballero: “Informe sobre la Escuela Náutica”, 11 de diciembre de 1833, en *Ibídem*, p. 382.

imprescindible”, el verdadero preceptor debía saber “besar los bordes de la copa”.²⁹ La inferencia del objeto copa, aparece aquí identificado con el placer, el cual es amplificado con el acto del beso. Tomado al pie de la letra, el enunciado no resulta semánticamente absurdo, pero la interpretación de su sentido y valor en el contexto del discurso es polisémica y exige de la indispensable reflexión acerca de lo que quiso transmitir el autor.

A la capacidad de dominio del método explicativo, según Luz y Caballero, el docente estaría asistido de otras cualidades indispensables para el control del aula, entre ellas la de presentar un “golpe de vista seguro”.³⁰ Referirse a la exactitud y el dominio del maestro en el aula mediante gestos, sobre todo con la mirada, era frecuente en los documentos pedagógicos, sobre todo a partir de la tercera década del siglo XIX. En el *Manual de las escuelas primarias, medianas y normales o guía completa de maestros y maestras*, que circuló en Cuba en 1850,³¹ se hacía referencia al valor de los gestos, miradas o “pantomimas” del maestro en señal de aprobación de determinadas actitudes positivas en sus alumnos, al tiempo que condenaba otras gestualidades acompañadas casi siempre de palabras “duras e insultantes”.

El escritor Suárez y Romero establecía la analogía entre tales procedimientos con el cáncer, una de las enfermedades con la que, junto a la gangrena, solía identificarse las irregularidades en el orden individual y social, sobre todo en las tres últimas décadas del siglo XIX en pleno reinado del positivismo: “El mal ha variado de rumbo; si no se escucha el ruido del azote ignominioso, hay otro cáncer en muchos de nuestros establecimientos de educación que corroee los impulsos nobles y hermosos de la niñez. Ese cáncer son las malas palabras [...] de gran número de maestros”.³²

El buen performance se imponía por encima de las gestualidades degradantes o “cancerosas”. La metáfora “golpe de vista” fue desarrollada por el pedagogo y maestro de finales de la centuria decimonónica, Manuel Valdés Rodríguez, quien, al advertir la importancia de que el buen docente fuera muy buen observador y excelente previsor, planteaba: “Debéis mirar a todos los lugares y a un solo lugar, a la vez [...] A modo del actor que, al salir a escena, ve delante de sí a su público, vosotros debéis apreciar la totalidad de la clase”.³³ La visibilidad, por tanto, sería la principal premisa para la combinación calculada del resto de las reglas previsoras y el punto de partida con vista al control efectivo sobre los cuerpos.

²⁹ Ibídem, p. 381.

³⁰ Ibídem., pp. 184-187.

³¹ *Nuevo manual de las escuelas primarias, medianas y normales o guía completa de maestros y maestras* (traducido por Antonio García Domínguez), Imp. del Gobierno y Capitanía General, La Habana, 1850.

³² Anselmo Suárez y Romero: “Malas palabras”, en *Colección de artículos*, Establecimiento Tipográfico La Antilla, La Habana, 1859, pp. 7-8.

³³ Manuel Valdés Rodríguez: “El maestro”, en *El maestro y la educación popular*, Publicaciones del Ministerio de Educación, La Habana, 1950, p. 41.

En sus “Consejos a los maestros”, el profesor del Colegio de Hoyo y Junco retomaba la analogía con el arte de la actuación para subrayar la importancia de la proyección magisterial en el aula, el poder de la gestualidad y de la voz en el “escenario” escolar: “A veces necesitáis ser actor. Si habláis siempre en el mismo tono, no es extraño que se duerman los discípulos [...] Subid o bajad la voz, extendedla o precipitarla. Una parada imprevista, una señal, una expresión en el rostro, bastan para llamar al orden, restablecer la calma, en un instante o dar a comprender a alguno que está distraído”.³⁴

El liderazgo del maestro encontró en la escritura de Valdés Rodríguez otros enunciados susceptibles de una lectura metafórica: “Vigilad, vigilad. Sois el piloto, el timonel: lleváis la barca por un mar, pronto a turbarse [...] Pero vigilad, sin que vuestros discípulos se aperciban de ello. Que presenten vuestra persona, vuestra mirada; que os adivinen, sin que vosotros pongáis empeño en demostraros”.³⁵ Nótese que se retoma la palabra “mirada” dentro de una frase que, concebida en su contexto discursivo, remite a la relación maestro/alumno durante el acto docente: el timonel (maestro), la barca (aula) y el mar pronto a turbarse (comportamiento de los alumnos).

Bien como actor o timonel, el dominio del espacio-aula era clave en la prevención de conductas no deseadas. Valdés Rodríguez prefería una metáfora más tradicional, no por ello menos creativa, capaz de relacionar la escuela con el ejército. De ahí su referencia al mejor “emplazamiento” del maestro, a mayor altura mejor vigilancia y control sobre el alumnado, y, por consiguiente, más eficacia en el gobierno: “Elegid una posición estratégica. Elevad vuestro puesto, de modo que dominéis”.³⁶

Entre los recursos literarios empleados por Luz y Caballero y los concebidos por Valdés Rodríguez para referirse a la institución escolar se asiste a la incorporación gradual de un conjunto de términos y conceptos propios de otras ramas de las ciencias, ya no solo de la fisiología y la higiene, sino también de la psicología. Las metáforas convencionales como las de “tierna alma” o “blanda cera”, que inferían la “moldeabilidad” de las conductas en las primeras edades, serán compartidas con otras construcciones lingüísticas. La pedagoga María Luisa Dolz, directora del colegio Isabel la Católica, inspirada en el introspeccionismo de Wilhelm Wundt, se inclinaba por el conocimiento del campo de las sensaciones tanto como el de los sentimientos, y argumentaba con un símil: “[...] el estado del niño es como el del hipnotizado, terreno propicio para todo”.³⁷

El desarrollo y expansión de la psicología experimental, la psicología fisiológica y, sobre todo, la paidología o ciencia dedicada al estudio de la niñez a partir de la segunda mitad del siglo XIX, tributaron a la fundamentación teórica de un

³⁴ Manuel Valdés Rodríguez: “Consejo a los maestros”, en *El maestro y la educación popular*, p. 66.

³⁵ *Ibidem*, p. 70.

³⁶ *Ibidem*., p. 42.

³⁷ *Ídem*.

nuevo enfoque disciplinario. La “disciplina liberal” fue ajustada a los imperativos formadores del ciudadano de la república inaugurada en los albores del siglo XX y mantuvo su presencia, con sus diferentes variantes y matices, en el pensamiento pedagógico de la primera mitad de la centuria. Los cambios de contextos discursivos en el ámbito educativo permitirán aprehender también la intencionalidad en los sentidos de enunciación presentes en las expresiones metafóricas que aludían a la funcionalidad del maestro.

LA CIUDAD ESCOLAR: METÁFORAS PARA UNA “DISCIPLINA MORAL”

Tras concluido un proceso revolucionario donde los súbditos de la otrora metrópoli subvirtieron el orden colonial vigente,³⁸ los discursos disciplinarios en todos los ámbitos sociales, incluida la escuela, encauzaron y legitimaron sus normativas a través del ciudadano, figura jurídica a la que se le asignaba derechos, pero también deberes para con la nueva institucionalidad. Ya no se trataba de revolucionar las estructuras opresivas, sino de someter voluntades a la tarea histórica de crear un estado nacional. El imperativo alcanzaba ribetes más pronunciados si se tiene en cuenta que el presunto tránsito tenía lugar bajo la tutela de un gobierno extranjero, “calificador” de las conductas sociales y de las potencialidades políticas del cubano para el ejercicio de un gobierno propio.

En el ámbito educativo se reajustaban los argumentos sostenedores de la prohibición de los castigos corporales a las nuevas circunstancias. El sometimiento del escolar a los poderes del Estado, empezando por la propia escuela, debía alcanzarse no por medio de la férula u otros procedimientos violentos asociados con la herencia escolástica. En un país colonial como lo había sido Cuba existía una tradición de pensamiento partidaria de la abolición de los castigos corporales en las escuelas, en tanto reproductores del canon mental esclavista: el azote, los grillos, la reclusión, tipologías correctivas que tipificaban la concepción de la escuela-calabozo, eran procedimientos que conformaron la cotidianidad de la plantación. Con la abolición de la esclavitud, en 1886, y la posterior independencia de la Isla del colonialismo español, la pedagogía cubana comenzó a exaltar los atributos del hombre libre desde su más temprana edad, con todo lo que implicaba en la defensa de la corporalidad infantil.

Si durante el siglo XIX el reordenamiento del encierro, según las conductas infantiles, se efectuaba hacia el interior del recinto escolar, la concepción moderna de la reclusión concebía el aislamiento en los marcos de escenarios arquitectónicos diferentes. En el ámbito discursivo la escuela perdía su

³⁸ El 10 de diciembre de 1898, se firmó el Tratado de París que puso fin al dominio colonial español en Cuba y en virtud del cual la ex colonia antillana pasó a ser ocupada militarmente por Estados Unidos. La ocupación se extendió desde el 1 de enero de 1899 hasta el 20 de mayo de 1902, fecha en que se instauró la república de Cuba.

connotación presidiaria para asumirse como formadora del “buen ciudadano” de la república.

La especialización de los emplazamientos permitió definir mejor los aislamientos y la vigilancia sobre las conductas menos deseadas. El espacio arquitectónico escolar habría de “purificarse” y, al afecto, era necesario reajustar la funcionalidad de los locales. Desde esa perspectiva, comenzó a estipularse que los encierros se efectuaran fuera de la institución educativa, a manera de reclusorios de infantes con problemas de conducta, tildados de “degenerados”.³⁹ Por ejemplo, el pedagogo Alejandro María López, empleaba un símil cuando asociaba a los escolares con naturaleza “deficiente” con los enfermos y, en tal sentido, advertía que el tipo de escuela que requerían esos infelices era equivalente a los hospitales. La “escuela-hospital” no quedaba incorporada al sistema de instrucción pública, sino que la escuela cubana moderna se depuraba de aquellos elementos disfuncionales: “El niño degenerado, atrasado, no puede, ni debe ser enviado a las Escuelas Públicas [...] el degenerado es un enfermo contagioso”.⁴⁰

La tesis del contagio y su relación con la selección biológica y el aislamiento anclaban en la retórica discursiva de pedagogos, médicos e higienistas. Si el ideal de la educación era, en metáfora de connotación temporal, “prepararle el camino al niño para la vida”, la selección, a partir de las diferencias, debía realizarse desde bien temprano. López expresaba: “Perdónesenos el avance, creemos que el mayor progreso que hoy podría realizarse sería el establecimiento de escuelas especiales para las capacidades de menos alcance. En último progreso podríamos hasta evitar los contagios”.⁴¹

La misma concepción sustentaba el maestro Pablo Díaz de Villegas, para quien “los escolares incorregibles por temperamento” merecían recluirse en escuelas disciplinarias, “para evitar no sólo el contagio del ejemplo, sino también que el profesor emplee el tiempo, que debe dedicar a la enseñanza, en luchar con semejantes desgraciados”.⁴²

³⁹ Las teorías acerca de la influencia de la degeneración en el desarrollo de las sociedades aparecieron en Francia a mediados del siglo XIX y fueron formuladas por Bénédict A. Morel, médico en un asilo de alienados de una ciudad de provincia. Los degeneracionistas consideraron que las enfermedades mentales eran incurables, aumentaban exponencialmente y solo podían ser controladas mediante medidas preventivas. Las tendencias a la criminalidad y otros fenómenos relacionados con la marginalidad urbana de finales del siglo XIX fueron también vistas como efectos o causas de un proceso de degeneración con carácter hereditario. Véase Beatriz Urías Horcasitas: “Locura y criminalidad: degeneracionismo e higiene mental en México posrevolucionario 1920-1940”, en *De normas y transgresiones, enfermedad y crimen en América Latina (1850-1920)* (C. Agostini y E. Speckman, coord.), México, UNAM-IIIH, 2005, p. 350.

⁴⁰ Cándido Hoyo: “Reformatorios agrícolas provinciales para niños”, Santiago de Cuba, 15 de abril de 1906, en *La Instrucción Primaria*, 25 de abril de 1906, p. 594.

⁴¹ Alfredo María López: “Pedagogía cubana”, en *La Escuela Moderna*, La Habana, 15 de mayo de 1899, p. 2.

⁴² Pablo Díaz de Villegas: “La educación”, en *La Instrucción Primaria*, La Habana, 25 de agosto de 1904.

Aunque la tendencia fue a asumir una escritura antipenitenciaria y, sobre todo, un lenguaje que asociaba el castigo corporal en las escuelas a las inveteradas prácticas esclavistas, algunos autores validaron la continuidad de las penitencias y acogieron los presupuestos del influyente psicólogo Granville Stanley Hall.⁴³ Según el fundador del Laboratorio de Psicología en Baltimore, no era recomendable la supresión total de los correctivos físicos. El maestro cubano Antonio García Álvarez citaba al profesional estadounidense cuando se refería a las bondades de los castigos corporales mediante el empleo de una de las metáforas más debatidas entre la intelectualidad: “Es una cirugía moral aplicada a la voluntad apartada del buen camino y pervertida [...] La vara puede llevar a cabo un asombroso cambio en la juventud endurecida”.⁴⁴

La metáfora “cirugía moral”, de rancio sabor positivista, era de uso convencional entre las generaciones de científicos cubanos reunidos en los principales cónclaves y congregaciones académicas en Cuba desde la segunda mitad del siglo XIX. No obstante, Stanley Hall la incorporaba dentro de una elaboración metafórica creativa aplicada a un pretendido “endurecimiento” juvenil, contrario a las expresiones alegóricas a la laxitud o flacidez del alma infantil.

El empleo de la “cirugía” y de otras metáforas alusivas al tradicionalismo correctivo fue bien acogido en ensayos, artículos pedagógicos y textos literarios de autores defensores de la pervivencia de los castigos físicos. Ahora bien, las posibilidades de desciframiento del recurso metafórico no se limitaban a la visión dominante de quienes compartían los discursos de poder, el *logos* de los agentes educativos implicados en tramas de complicidades, sino que también, con sus variantes, la sociedad metabolizaba los procedimientos discursivos encubiertos y construían los suyos propios: “meter en cintura”, “mano de hierro”, “pellizco de gavlán”, “abrir las entendederas”, “atizar candelá”, “domadores”, todas ellas para referirse a la labor disciplinaria (terapéutica) del maestro.

Ciertamente, permaneció la noción de escuela-calabozo, en el orden gramatical, en tanto los elementos que designaba: encierro, castigos físicos, no desaparecieron en las prácticas educativas. Sin embargo, fueron otras las expresiones metafóricas que predominaron en los discursos pedagógicos referidos a la función de la institución en el nuevo contexto histórico.

⁴³ Granville Stanley Hall (Massachusetts, 1846-1924) Influenciado por los científicos alemanes Wundt y Fechner, estudia psicología fisiológica, histología y psicología experimental en Leipzig, Alemania. En 1882, funda en Estados Unidos el primer laboratorio de psicología en el continente, donde estudiarán sus renombrados discípulos John Dewey y Burnham. Ejerce en la universidad de Johns Hopkins como profesor de psicología y pedagogía. En 1887 funda la revista *The American Journal of Psychology* y dos años después toma posesión de su cargo de presidente de la Universidad de Clark, durante muchos años la más importante de las fuerzas directrices del progreso pedagógico en Estados Unidos.

⁴⁴ Antolín García Álvarez: “El problema de la disciplina escolar en las escuelas primarias”, en *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*, Vol. XVII, Imprenta El Siglo XX, La Habana, 1913, p. 122.

La base conceptual radicó en la filosofía del alemán Juan Federico Herbart (1776-1841), cuyas concepciones incidieron de manera notable en el movimiento de renovación pedagógica en Cuba y América Latina. Dos conceptos herbartianos sirvieron de soporte a la lógica discursiva en el contexto educativo de inicios del siglo XX: “la instrucción educadora” y la relación “gobierno” / “disciplina”. En ambos casos se sostenía la necesidad de fundar una escuela cubana basada en un régimen de “disciplina moral”, tal como constara en el primer *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos* (1902) y que el pedagogo Alfredo Miguel Aguayo, uno de sus autores, desarrolló en su *Curso de Pedagogía* de 1905: “La escuela herbartiana ha establecido una distinción muy clara entre el gobierno y la disciplina de la escuela. Gobierno —dice— es el sostenimiento inmediato del orden exterior por medio de la autoridad. Disciplina es la educación moral, en cuanto obra sobre el corazón y a voluntad del niño”.⁴⁵

En ese contexto puede entenderse la prioridad de la educación moral para los intelectuales y pedagogos cubanos de avanzada y, por consiguiente, la adaptación crítica que hicieran de la filosofía positivista a la realidad concreta del país. Se trataba de formar a un hombre “libre” y amante del orden, pero también a un ciudadano “bueno”. Alejandro M. López en sus *Medios pedagógicos externos* de 1899, así lo expresaba apelando a la sinonimia: “No queremos hacer del hombre un buen animal [a la mejor manera de Herbert Spencer] No, sino un buen hombre; o, mejor dicho, un hombre bueno. Tampoco esto: sino un hombre mejor”.⁴⁶

Para describir las condiciones del maestro, inserto por primera vez en un sistema de instrucción pública y llamado a formar al “ciudadano bueno” del país, se acudieron a registros metafóricos diversos. Algunos, como continuidad de elaboraciones semiológicas anteriores, como la que asimilaba la escuela al ejército y al maestro como estratega, ampliamente empleada por Valdés Rodríguez. El citado manual de 1902, retomaba esa creencia y práctica educativas apelando a los criterios del pedagogo estadounidense Francis W. Parker, cuando alertaba a los docentes sobre el instinto de dominación de sus alumnos: “Os estudian, somos soldados a una fortaleza que tratan de atacar. Si hallan un punto débil, indicado por vuestros movimientos, actitud o expresión, os asaltarán por allí...”

Para llegar a dominar al “débil niño” y no ser víctima de sus ataques, Aguayo llamaba a conocerlos y de ahí que incorporara la expresión del “maestro sugestionador”, muy a tono con el desarrollo de la psicología en el universo académico: “Para dominar completamente a los niños es necesario estudiarlos y conocerlos”, sin desestimar los dispositivos de control físico tendientes a homogenizar movimientos y al consecuente control de las conductas, todo un sistema que hubo de institucionalizarse en los años siguientes con el nombre de

⁴⁵ Alfredo M. Aguayo: *Curso de Pedagogía*, Librería e Imprenta La Moderna Poesía, La Habana, 1905, p. 301.

⁴⁶ José M. López: *Medios pedagógicos externos*, Imprenta La Moderna Poesía, La Habana, 1899, p. 28.

“tácticas escolares”.

Menos empleo tuvieron las metáforas alegóricas a la religión, entendible en un contexto de intensos debates, sobre todo tras la institucionalización del laicismo escolar. No obstante, metáforas tradicionales como templo y sacerdocio mantuvieron su presencia. Otras veces se emplearon como recurso irónico, como cuando el superintendente interino de Escuelas, Alejandro María López, exhortó a la fundación de bibliotecas provinciales para la formación de los maestros: “Poco habríamos ganado si de todas las partes de la Isla fuera necesario recurrir para recibir el bautismo de la Religión de las escuelas, haciendo de la Habana, la Ciudad Sagrada.”⁴⁷

Expresiones como “ciudadanos templados en el crisol del civismo”, el maestro “espejo del civismo”, “la instrucción educadora como alimento del carácter moral”, “atmósfera de orden y moralidad”, “templo de civismo y de culto a la patria”, el autogobierno escolar o régimen de disciplina liberal, calificarán a la nueva escuela que procuraba formarse, con rasgos que trascendían la añeja visión carcelaria y enriquecían las imágenes sobre el maestro y el resto de los agentes educativos, incluida la familia, cuyo acercamiento a las labores de la escuela fue significada por un articulista de la revista *Cuba Pedagógica* como “ruptura de la muralla de hielo”.⁴⁸

Todas esas visiones de la escuela estarán presentes en la fundamentación del *Manual o Guía para maestro* de 1902 al referirse a la importancia del modelo cívico de ciudades o repúblicas escolares originado en Estados Unidos: “El profesor puede establecer una disciplina liberal que haga a los niños responsable de sus propios actos, habituándolos a gobernarse por sí mismos y a interesarse por el tono moral de la escuela. Puede conseguirse con el establecimiento de las ciudades escolares, según el sistema de Mr. Wilson L. Gill”.⁴⁹

El modelo de Ciudades Escolares era en sí un símil de la institucionalidad republicana y del ejercicio de la democracia ciudadana. La “ciudad” formaba un cuerpo político con la representación de los tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial, en armonía siempre con las leyes del “territorio” (edificio escolar) y sujeto a la aprobación del Jefe del Establecimiento o director, responsable ante el “Gobierno” del orden y buen funcionamiento de la escuela a su cargo. La ciudad tenía el derecho de postular a los “ciudadanos” (alumnos) que ejercerían los cargos públicos, así como de elegirlos para ser funcionarios de su gobierno.

La normativa del modelo, aplicado en la Isla desde la primera ocupación militar, prefiguraba la instrumentación de un recurso en el que la libertad del alumno habría de alcanzar su máxima expresión. Entre los objetivos de la

⁴⁷ Alejandro María López: “Disposiciones Oficiales”, 14 de marzo de 1901, en *La Escuela Moderna*, La Habana, 15 de marzo de 1901, p. 46.

⁴⁸ “La Escuela de verano de Cárdenas”, en *Cuba Pedagógica*, La Habana, 25 de agosto de 1905, (s/f).

⁴⁹ *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos*, t. III, Imprenta, Librería y Papelería La Moderna Poesía, La Habana, 1902, p. 278.

“Constitución” de las Ciudades o Repúblicas, se encontraba el siguiente: “Evitar con nuestra conducta, que los instructores se vean en la necesidad de ejercer vigilancia a fin de que puedan consagrar su atención y su tiempo a la obra que les está encomendada y puedan dar a sus discípulos los elementos para alcanzar el mayor grado de cultura y de elevación moral”.⁵⁰ El “Juramento del joven ciudadano” sellaba el compromiso del escolar con los poderes institucionales de su pequeña república: “Acepto como míos los principios de ciudadanía contenidos en la Carta Municipal de la Ciudad Escolar y trataré de hacer todo lo posible por vivir día por día conforme con ellos”.⁵¹

El experimento partía, por tanto, de un efecto de simulación. El niño-adulto, inmerso en su ejercicio ciudadano, debía interiorizar determinados patrones de conductas que supuestamente le privarían de la vigilancia de sus superiores.

Sin dudas, se trataba de un modelo cívico complejo, reducido en su aplicación, pero muy eficaz en su concepción disciplinaria preventiva. La construcción de estereotipos del autogobierno infantil y de la autodisciplina escolar, desplazaba la antiquísima noción de la infancia “inocente” y colocaba las expresiones lingüísticas y simbólicas dentro de un universo conceptual tendiente a organizar y relacionar la idea de la escuela cubana en su doble carácter de instructora y educadora del carácter moral del futuro ciudadano de la república, único modo de llegar a la “disciplina moral”, concebida como la más sofisticada y la única capaz de sustituir de manera efectiva el vetusto ejercicio del “gobierno” imperante en las escuelas-calabozos.

CONCLUSIONES

Los debates suscitados alrededor de la pertinencia de los castigos físicos escolares a partir de finales del siglo XVIII encontraron en la relación diferencial entre lo literal y lo metafórico, un amplio campo de instrumental discursivo en el que se enfrentaban, en ruda porfía, no solo expresiones de alto valores estéticos y literarios, sino también diferentes modos de asumir y definir los dispositivos disciplinarios, las relaciones de dominación en ámbitos educativos y las diversas representaciones que sobre la infancia se tenían en la época.

La concepción de escuela-calabozo sustentó un pensamiento y una práctica encubiertos en una trama de simbologías de encierros y castigos corporales

⁵⁰ Cuartel General, Departamento de Cuba: “Carta Municipal de la Ciudad Escolar”, La Habana, 1 de abril de 1901, en Oficina del Comisionado de Escuelas Públicas: *Memoria sobre las escuelas públicas de la Isla de Cuba. Comprendiendo el período desde septiembre a diciembre de 1900*, pp. 3-4.

⁵¹ “Advertencia a los maestros y ciudadanos de la Ciudad Escolar”, Apéndice a la Carta Municipal de la Ciudad Escolar, La Habana, 1 de abril de 1901, en Oficina del Comisionado de Escuelas Públicas: *Memoria sobre las escuelas públicas de la Isla de Cuba. Comprendiendo el período desde septiembre a diciembre de 1900*, p. 18.

asociada, tanto al régimen carcelario y conventual, como al sistema esclavista desplegado con fuerza en el occidente de Cuba en las primeras décadas del siglo XIX: celdas, azote, férula, látigo, cimarronaje, etc.

La convergencia y posterior desplazamiento de las tendencias favorables a la violencia correctora física en las instituciones escolares, sobre todo en las de carácter público, por las partidarias de otros dispositivos de control basados en la vigilancia y en técnicas de poder más refinadas y sofisticadas, estuvieron asistidos por la elaboración, con grado de creatividad variable, de expresiones metafóricas, con ideas o sistemas de ideas orientados a significar la labor del maestro y de la institución escolar en contextos educativos marcados por el ascenso de la violencia e indisciplina sociales. Entre la tercera década del siglo XIX, sobre todo con el magisterio de José de la Luz y Caballero, el discurso educativo buscará otros universos referenciales para designar las cualidades del buen preceptor: actor, timonel, piloto, estrategia, etc.

Las representaciones y la construcción de las imágenes sobre la escuela cubana a partir de las concepciones correctivas predominantes: violenta y preventiva, prefijaron definiciones que, lejos de desaparecer, se anclaron, tanto en el vocabulario compartido por la comunidad científica de pedagogos, médicos, fisiólogos, higienistas, juristas, y otros especialistas relacionados con la educación, como en el imaginario popular.

El cese del dominio colonial español y la emergencia del estado nacional cubano a inicios del siglo XX, condicionaron nuevas formas de asumir y explicar la funcionalidad de la escuela y del maestro, por primera vez insertos dentro de un sistema de instrucción pública. En el orden semántico, se partió de los conceptos herbartianos de “gobierno” y “disciplina”. El primero se encubrió bajo la denominación de “autogobierno”, restándole el sentido autoritario y jerárquico de la escuela-calabozo, al tiempo que se potenció el de “disciplina moral”, forma más acabada de control presentada por pedagogos y psicólogos como “autocontrol”. En la necesidad de resaltar esa idea, se emplearon tanto palabras o expresiones de significado léxico como construcciones metafóricas asociadas a la nueva escuela: “luz de la moral”, “voz del deber”, “edificio cívico”, “templo de civismo”, “ciudad o república escolar”, etc. La formación del futuro ciudadano de la joven república requería de otros atributos y referentes simbólicos diferentes a los asociados al pasado colonial y a la herencia del vasallo o súbdito.

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, Alfredo Miguel: *Curso de Pedagogía*, Librería e Imprenta La Moderna Poesía, La Habana, 1905.

Alba Reina, Ma. José y Nuria Campos Carrasco: “El lugar de la metáfora en la teoría de los actos del habla: Searle”, en *Pragmalingüística*, Universidad de Cádiz, No. 10-11, 2002-2003.

Bachiller y Morales, Antonio: “Informe sobre la diligencia que se promovieron sobre el acontecimiento de haberse arrojado del balcón del Colegio Hispano un niño a cargo del profesor Vicente González Valís”, La Habana, 7 de noviembre de 1841.

Bárcena, Fernando: *La experiencia reflexiva en educación*, Paidós, Barcelona, 2005.

Bustos Guadaño, Eduardo de: *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*, FCE, Madrid, 2000, <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/bustos3.pdf>.

Díaz de Villegas, Pablo: “La educación”, en *La Instrucción Primaria*, La Habana, 25 de agosto de 1904.

Eco, Umberto: *Los límites de la interpretación*, Editorial Lumen, Barcelona, 1992.

Foucault, Michel: *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, siglo XXI editores, México, 1993.

García Álvarez, Antolín: “El problema de la disciplina escolar en las escuelas primarias”, en *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*, Vol. XVII, Imprenta El Siglo XX, La Habana, 1913.

Hoyo, Cándido: “Reformatorios agrícolas provinciales para niños”, Santiago de Cuba, 15 de abril de 1906, en *La Instrucción Primaria*, 25 de abril de 1906.

La Alborada, Las Villas, 5 de abril, 1856.

“La Escuela de verano de Cárdenas”, en *Cuba Pedagógica*, La Habana, 25 de agosto de 1905.

López, Alejandro María: “Disposiciones Oficiales”, 14 de marzo de 1901, en *La Escuela Moderna*, La Habana, 15 de marzo de 1901.

López, Alfredo María: “Pedagogía cubana”, en *La Escuela Moderna*, La Habana, 15 de mayo de 1899.

López, José M.: *Medios pedagógicos externos*, Imprenta La Moderna Poesía, La Habana, 1899.

Luz y Caballero, José de la: *Aforismos y apuntes*, Editorial de la Universidad de la Habana, La Habana, 1945.

Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos, t. III, Imprenta, Librería y Papelería La Moderna Poesía, La Habana, 1902.

Martínez Díaz, José F.: *Historia de la educación pública en Cuba. Desde el descubrimiento hasta nuestros días y causas de su fracaso*, Imprenta La Casa Villaba, Pinar del Río, 1943.

Nuevo manual de las escuelas primarias, medianas y normales o guía completa de maestros y maestras, Imp. del Gobierno y Capitanía General, La Habana, 1850.

Pichardo, Hortensia: *Biografía del Colegio de San Cristóbal de la Habana*, Editorial Academia, La Habana, 1979.

Reglamento disciplinario y de orden para el mejor gobierno de las escuelas y colegios de esta capital y su provincia, Imprenta de la Real Sociedad Económica, Santiago de Cuba, 1848.

Ricoeur, Paul: *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, Siglo XXI editores, México, 2006.

Saco, José Antonio: *José Antonio Saco. Obras*, Vol. I, Ediciones Imagen Contemporánea, La Habana, 2001.

Santos Fernández, Juan: *Recuerdos de mi vida*, t. I, Imp. Lloredo y Co., La Habana, 1918.

Suárez y Romero, Anselmo: “Malas palabras”, en *Colección de artículos*, Establecimiento Tipográfico La Antilla, La Habana, 1859.

Urías Horcasitas, Beatriz: “Locura y criminalidad: degeneracionismo e higiene mental en México posrevolucionario 1920-1940”, en *De normas y transgresiones, enfermedad y crimen en América Latina (1850-1920)* (C. Agostini y E. Speckman, coord.), México, UNAM-IIIH, 2005.

Valdés Rodríguez, Manuel: “El maestro”, en *El maestro y la educación popular*, Publicaciones del Ministerio de Educación, La Habana, 1950.

Vázquez Recio, Rosa: “Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No. 3, 2007, <http://www.re-dalyc.org/pdf/551/55130511.pdf>

Vélez, Justo y Vicente María Rodrigo: “Plan de enseñanza para aplicar en las escuelas creadas por el método Lancaster”, en *Memorias de la Sociedad Económica de Amigos del País*, 31 de octubre de 1817.

White, Hayden: “Respuestas a las cuatro preguntas del profesor Chartier”, en *Historia y Gráfica*, UIA, no. 4, 1995.

O MESTRE IGNORANTE: UM DEBATE ENTRE SÓCRATES E RANCIÈRE

Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes¹

INTRODUÇÃO

Sócrates é conhecido por ser um mestre na sua capacidade de auxiliar os seus discípulos a conhecer aquilo que ele mesmo não sabe. No dito comum a frase “só sei que nada sei” é referida a Sócrates para indicar que a única sabedoria que ele possui é a de saber que ele não sabe. Usando de sua ignorância, ele irá conduzir aqueles que se consideravam sábios ou conhecedores de um assunto a reconhecerem a sua própria ignorância sobre aquilo que julgavam saber. Portanto, a ignorância é o ponto de partida da educação socrática para que se possa buscar a verdade sobre algo e adquirir algum conhecimento.

A partir do conceito de ignorância em Sócrates, pretendemos, primeiramente, analisar a maneira pela qual o seu método educativo acaba por ensinar algo ao discípulo sem que o próprio Sócrates saiba sobre este algo. Sócrates é conhecido por nada poder ensinar, pois nada saberia além de que não sabe. No entanto, pela negação do saber, ele acaba por ensinar algo aos seus discípulos e ficou conhecido como um dos grandes mestres da filosofia antiga. Depois disso, iremos apresentar a crítica de Rancière ao método socrático introduzindo, através da sua obra “O mestre ignorante”, o conceito de emancipação intelectual. Tomando como pressuposto a igualdade de inteligências, Rancière propõe a emancipação de cada indivíduo através do reconhecimento da igualdade intelectual. Por fim, iremos contrapor os pensamentos dos filósofos escolhidos e desenvolver um argumento sobre a exequibilidade dessas propostas na prática educacional de nossos tempos.

SÓCRATES, IGNORÂNCIA E IRONIA

Para refletirmos sobre o problema do ensino da filosofia, iremos tratar uma passagem do Livro I da *República* de Platão que trata de um diálogo entre Sócrates e Trasímaco. Tendo como assunto a justiça, Trasímaco teria se irritado com Sócrates por este não dar uma resposta sobre, mas preferir ficar no sistema

¹ Doutor em Filosofia pela UFRJ, pós-doutor em história política. Professor de Ética e Filosofia da Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

dialógico de “pergunta e resposta” com o amigo Polemarco. Isso levará Sócrates a responder:

- Ó Trasímaco, não te zangues conosco. Se cometemos qualquer erro ao examinar os argumentos, tanto ele como eu, fica sabendo claramente que o nosso erro foi involuntário. Pois não julgues que, se estivéssemos a procurar ouro, cederíamos voluntariamente o lugar um ao outro na pesquisa, arruinando a descoberta. Ora, quando procuramos a justiça, coisa muito mais preciosa que todo o ouro, seríamos tão insensatos que cedêssemos um ao outro, em vez de nos esforçarmos por a pôr a claro? Acredita-me, meu amigo. Mas parece-me que não temos forças para tanto. Por conseguinte, é muito mais natural que vós, os que sois capazes, tenhais compaixão de nós, em vez de irritação.

Ao ouvir estas palavras, [Trasímaco] desatou num riso sardônico e exclamou:

- Ó Hercules! Cá está a célebre e costumada ironia de Sócrates! Eu bem o sabia, e tinha prevenido os que aqui estão de que havias de te esquivar a responder, que te fingirias ignorante, e que farias tudo quanto há para não responder, se alguém te interrogasse¹.

Por esta passagem podemos verificar que Sócrates nunca é aquele que responde por justamente se colocar no papel de ignorante. Esse tipo de atitude é tomado por Trasímaco como uma ironia, o que o faz acusa-lo de estar fingindo ignorância, quando realmente sabe. Seja como for, o método pelo qual Sócrates se propõe a educar parte da própria ignorância, pois ele acredita que somente aqueles que reconhecem realmente sua ignorância estão aptos a ouvir o que o outro tem a dizer e, com isso, aprender. Todo aprendizado só é possível se antes se está disposto a aprender com o outro. Vejamos uma outra passagem que nos dá clareza sobre o papel do mestre e do discípulo:

- E então, Trasímaco? [...] Diz-me: não afirmamos nós sempre que cada uma das artes se diferencia das outras pelo fato de ter uma potência específica? [...]

- Diferenciam-se por isso, sim.

- E não é verdade que cada uma das artes nos proporciona qualquer utilidade específica, e não comum, como a da medicina, a saúde, a do piloto, a segurança de navegação, e assim por diante?

- Exatamente.

¹ PLATÃO. República, 336e-337a. Utilizamos aqui a tradução de Maria Helena da Rocha Pereira *A República* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001). Tomaremos esta tradução como base para nosso trabalho. Demais referências à ‘República’ serão abreviadas por *Rep.* indicando-se em seguida a numeração. As modificações na tradução são nossas.

- Portanto, também a arte dos lucros tem o seu salário? Pois é esse o efeito que lhe é peculiar. [...] Acaso não concordamos que há uma utilidade peculiar a cada arte?
- Seja.
- Se há uma utilidade de que gozam todos os artífices em comum, é manifesto que devem empregar alguma faculdade adicional, comum a todos, e daí derivarem a utilidade.
- Assim parece.
- Ora, nós afirmamos que a utilidade dos artífices, quando ganham um salário, lhes advém de empregarem uma faculdade adicional à arte dos lucros. [...] Por conseguinte, não é da sua própria arte que advém a cada um esta utilidade, que é a obtenção de um salário; mas devemos examinar a questão com rigor: a medicina produz a saúde, a arte dos lucros, o salário, e a do arquiteto, uma casa; ao passo que a arte dos lucros, que a acompanha, dá o salário. E as outras todas, igualmente, produz cada uma o seu efeito e são úteis àquele a quem se aplicam. Se, porém, não se lhe juntar um salário, é possível o artífice auferir alguma utilidade da sua arte?
- Não me parece.
- Mas acaso ele não é útil, quando trabalha de graça?
- Com certeza, assim o creio. (*Rep.*, 346a1-e2)

A passagem demonstra que toda arte tem uma utilidade que é conveniente ao objeto desta arte e não ao artífice. O mesmo se dá no caso da arte de ensinar: temos o mestre como artífice que irá colocar a utilidade desta arte a favor do discípulo. De acordo com Sócrates, o mestre é instrumento importantíssimo da relação, pois será através dele que a utilidade da arte será transmitida ao discípulo. E quem melhor para assumir o papel de mestre do que o próprio Sócrates? Sócrates é aquele personagem teimoso que na sua relação com os sofistas agia como um mestre ignorante, ou seja, um mestre que ensinava sem saber nada. Apesar dos *salários* serem úteis àquele que exerce sua arte, é inegável que o exercício da sua arte continua sendo útil para outros, mesmo que o artífice não receba nada por isto. Podemos dizer assim, que os *salários* e a *utilidade* são referentes a pessoas diferentes: um é o que pratica a arte e recebe a recompensa por sua prática, e o outro aquele que recebe a conveniência própria da arte em questão. Sendo assim, podemos dizer que há uma arte de ensinar capaz de possibilitar o aprendizado.

RANCIÈRE: JACOTOT E A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Em sua obra *O Mestre Ignorante*, Rancière relata a experiência educativa de Joseph Jacotot (1770-1840). Francês, ele participou ativamente da Revolução Francesa. Em 1818, exilado na Holanda, Jacotot é convidado para ensinar para alunos holandeses. A princípio isso poderia significar uma nova experiência para ele, no entanto, havia um pequeno problema: nem ele falava o holandês, nem

seus alunos falavam o francês. Jacotot, porém, não desistiu e adotou um livro bilíngue (francês-holandês) e pediu que seus alunos trouxessem na semana seguinte respostas em francês para as questões levantadas. Na outra semana, uma surpresa: os alunos haviam aprendido o francês o suficiente para darem as respostas. Eles haviam aprendido o francês sem um mestre ou, melhor dizendo, através de um mestre ignorante.

O mestre ignorante é capaz de emancipar, e para isso não dispõe propriamente de um método. Os alunos aprendem porque aplicam sua inteligência aos problemas que a vontade ou a necessidade os levam a enfrentar. Assim como todos foram capazes de aprender a língua materna, sem necessidade de um mestre explicador, mas por tentativa e erro, por adivinhação do sentido das palavras e frases, ligando o que se descobre a algo que já se conhecia, comparando signos e coisas, os alunos também são capazes de realizar outras aprendizagens, desde que confiem em sua inteligência e a apliquem com atenção e persistência aos problemas com que se defrontam. Este é um método natural de aprendizagem, que parte do princípio da igualdade das inteligências e que é capaz de verificar essa igualdade:

A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações. Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo. O animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo. (RANCIÈRE, 2012, p. 14-15)

Mesmo sendo uma forma comum de aprender entre as pessoas, não é reconhecida como forma de ensinar nem pelos próprios sujeitos nem pelas instituições educativas. Os alunos haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem um mestre. Jacotot percebeu as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Ou seja, dado que as inteligências são iguais, cabe à vontade a capacidade para se aprender algo, este é o fato determinante para a aprendizagem e qualquer um. Pelo contrário, há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência:

No ato de ensinar, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, p. 31-32)

Com essa experiência Jacotot conseguiu provar que cada um tem a mesma capacidade, mesmo que não tenha o mesmo interesse. Isso demonstra o motivo pelo qual somo tão diversos apesar de termos inteligências iguais. Rancière irá apostar na descoberta de Jacotot e defenderá o a emancipação intelectual como a mais precisa para que as pessoas possam aprender algo através da sua própria vontade em conhecer.

SÓCRATES E RANCIÈRE: A IGNORÂNCIA EMANCIPADORA

Rancière irá se utilizar do personagem de Sócrates no *Mênon* de Platão para apresentá-lo como modelo de mestre embrutecido. Para tal, irá apresentar o exemplo do jovem escravo que vem a aprender matemática através das perguntas socráticas. Essa técnica será conhecida como reminiscência e consiste em uma rememoração de estruturas eternas antes visualizadas pela alma, que é eterna. Segundo Rancière,

[...] é preciso admitir que o método Jacotot — isso é, o método do aluno — difere radicalmente do método do mestre socrático. Por suas interrogações, Sócrates leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe *pode* que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. Nela, Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal. (RANCIÈRE, 2002, p. 51-52)

Rancière aqui está se referindo ao diálogo de Platão chamado *Mênon*, especificamente a passagem em que Sócrates tenta provar que qualquer um pode aprender algo que não sabe, até mesmo um escravo. Ao final da conversa com Sócrates, o escravo permanece escravo. Esse é o sinal mais claro de que o método socrático não produz emancipação, eis a crítica de Rancière. No entanto, Sócrates parece ser um exemplo dúbio. Pois, se por um lado, ele aparece como mestre embrutecedor do escravo ao conduzi-lo para a resposta correta, por outro lado, se observarmos sua relação com Mênon, teremos outro resultado. No início do diálogo, Mênon interroga Sócrates se a virtude pode ser ensinada. Sócrates irá rebater com outra dúvida, pois se ele nem mesmo sabe o que é a virtude, como poderia dizer se ela pode ser ensinada. Mênon, entretanto irá se dizer conhecedor da virtude e irá apresentar diversos exemplos de como ela está presente entre os humanos. Isso levará Sócrates, através do diálogo, a demonstrar a Mênon que ele, na verdade, está na mesma condição de ignorante que o próprio Sócrates, pois não consegue definir em que a virtude tem de única em todos os exemplos

dados por Mênon. O método socrático consiste em mostrar ao seu interlocutor, através de questões, a sua própria ignorância sobre o assunto tratado. Somente depois que o interlocutor chega ao estado de dificuldade (*aporia*), é possível prosseguir na investigação. Nas palavras de Mênon:

Sócrates, mesmo antes de estabelecer relações contigo, já ouvia dizer que nada fazes senão cair tu mesmo em aporia, e levares também outros a caírem em aporia. *E agora, está-me parecendo, me enfeitiças e drogas, e me tens simplesmente sob completo encanto, de tal modo que me encontro repleto de aporia* [Καὶ νῦν, ὥς γέ μοι δοκεῖς, γοητεύεις με καὶ φαρμάττεις καὶ ἀτεχνῶς κατεπάδεις, ὥστε μεστὸν ἀπορίας γεγονέναι].

E, se também é permitido uma pequena troça, tu me pareces, inteiramente, ser semelhante, a mais não poder, tanto pelo aspecto quanto pelo mais, à raia elétrica, aquele peixe marinho achatado. Pois tanto ela entorpece quem dela se aproxima e a toca, quanto tu pareces ter-me feito agora algo desse tipo. Pois verdadeiramente eu, de minha parte, estou entorpecido, na alma e na boca, e não sei o que te responder. E, no entanto, sim, miríade de vezes, sobre a virtude, pronunciei numerosos discursos, para multidões, e muito bem, como pelo menos me parecia. Mas agora, nem sequer o que ela é, absolutamente, sei dizer.

Realmente, parece-me teres tomado uma boa resolução, não embarcando em alguma viagem marítima, e não te ausentando daqui. Pois se, como estrangeiro, fizesses coisas desse tipo em outra cidade, rapidamente serias levado ao tribunal como feiticeiro. (*Mênon*, 79e7-80b7)

Essa passagem do *Mênon* nos dá clareza sobre o que queremos dizer sobre o papel de Sócrates como um mestre ignorante, pois ele, mesmo não conhecendo, é capaz de ensinar algo. No caso específico de Mênon, este pôde reconhecer por si mesmo que ele nada sabia sobre a virtude e, no limite imposto pela *aporía*, caminhar para uma nova investigação. A *aporía* fez com que Mênon reconhecesse também a própria ignorância e possibilitasse o caminhar junto com Sócrates rumo ao conhecimento.

CONCLUSÃO

Ambas as propostas apresentadas nesse trabalho partem de pressupostos semelhantes, mesmo que o método adotado seja outro. Enquanto Sócrates se coloca como um ignorante e entende que a busca pelo saber só pode vir através do reconhecimento desta ignorância, Jacotot entende que o ponto de partida deve ser a igualdade de inteligências.

O fato de Sócrates não saber realmente ou estar apenas se utilizando da ironia não modifica o seu ponto de partida em colocar a relação dialógica como principal no aprendizado. Pessoas só podem aprender umas com as outras se

admitirem que não sabem, isto é, se admitirem a sua própria ignorância em relação a um assunto e, dessa forma, se proporem a ouvir o que o outro tem a dizer.

Já para Jacotot, o aprendizado é um esforço individual de cada um. O papel do mestre é apenas emancipar o aluno, mostrando-o que ele tem a mesma capacidade intelectual que qualquer outra pessoa. Para aprender, tudo que ele precisa é de sua própria vontade, já que a inteligência ele já tem de forma inata.

Analisando suas propostas, podemos ver que, apesar de serem métodos diferentes entre si, tanto Sócrates como Jacotot tem propostas interessantes para a educação e podem ser adaptados em sala de aula, pois se diferenciam do método tradicional expositivo e hierárquico ainda predominante na educação dos jovens do nosso tempo. Um outro ponto interessante a ser observado é que tanto Sócrates como Jacotot aparecem como personagens de outros autores: Platão e Rancière respectivamente. Isso nos traz um questionamento: até que ponto o mestre influenciou o discípulo na constituição de seu pensamento? Seriam os personagens representações de seus próprios pensamentos ou representações dos pensamentos de seus autores? Respostas que não são fáceis de se dar aqui nesse pequeno trabalho e que deixamos em aberto para a especulação dos leitores.

REFERÊNCIAS

PLATÃO. A República. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. Mênon. Tradução de Maura Iglésias. Texto grego estabelecido por John Burnet. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo, Martins Fontes, 2012.

JAN AMOS COMENIUS E A DIDÁTICA MAGNA

Anna Livia Gomes¹

Anderson C. Ferreira Brettas²

INTRODUÇÃO

A emergência do homem moderno trouxe consigo novas perspectivas de compreensão do mundo que o rodeia; neste novo paradigma a ciência passa gradativamente a se constituir como saber hegemônico e expressão do domínio da natureza. Entretanto, esse processo não ocorreu de forma abrupta, como a divisão historiográfica clássica parece sugerir; pelo contrário, produziu-se através de constantes embates e acomodações entre os valores do medievo e os da modernidade.

Nessa perspectiva, o pensamento produzido entre os séculos XVI e XVII evidenciam tais questões ao enunciar as bases da contemporaneidade convivendo ainda com características remanescentes da Idade Média, o que leva alguns autores inclusive à interpretarem parte da modernidade como um prolongamento medieval (LE GOFF, 2008; FRANCO JR, 2001). O modelo de sociedade colocado também aponta as mesmas problemáticas que serão superadas, de forma geral, apenas nos séculos XVIII e XIX. Assim, ao mesmo tempo em que se formam monarquias absolutas, maior parte da Europa ainda conservava o modelo de sociedade feudal, com absoluta predominância econômica agrícola – ainda que enfraquecida pelos avanços comerciais. A Igreja Católica, embora tivesse seu poder abertamente contestado, ainda era a principal instituição europeia, com forte hegemonia no campo cultural.

Considerando tal conjuntura, o florescimento de um novo pensamento intelectual causa grande impacto no continente europeu; tomando por norte a razão antropocêntrica, diversos filósofos e cientistas deram importantes contribuições para a formação do mundo contemporâneo. A busca pela verdade, a primazia da razão e o espírito científico produzirão diferentes formas de se interpretar e conhecer o mundo; ao longo do artigo, destacaremos as convergências e

¹ Mestre em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), é professora de História das Redes Públicas Estadual e Municipal.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fez pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em História da América Latina, e na Universidad del Magdalena, em Santa Marta na Colômbia, em História Econômica, é professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba (IFTM)

embates entre as duas principais correntes epistemológicas do período, o racionalismo na acepção de René Descartes e o empirismo de Francis Bacon.

A educação e as práticas pedagógicas do período se tornam também objeto de estudo, questionando-se suas principais premissas; há uma notória preocupação com a relação de ensino-aprendizagem, quais conteúdos seriam desejáveis na formação de um novo homem e sob que perspectiva deveriam ser compreendidos, bem como um enfoque na criança enquanto sujeito aprendente e dotado de necessidades específicas. Igualmente, o impacto das ideias racionalista e empirista nas ciências da época, produz uma concepção escolar mais realista, em busca de um “saber mais ativo” (ARANHA, 2006, p.159). O realismo pedagógico, corrente educacional do século XVII, “afirmava a necessidade de uma preparação menos estéril e mais voltada para a vida prática, uma instrução rica em conhecimentos concretos sobre a natureza” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.80). Dentre os autores mais proeminentes desta tendência pedagógica, sobressaiu-se os escritos do educador checo Jan Amos Komensky, ou Comenius – tradução de seu último nome para o português.

Considerado o fundador da didática moderna, suas ideias educacionais apontavam para a necessidade de um ensino universal, com um método específico, tomando por modelo básico a natureza e suas leis. Neste artigo, buscaremos explorar seu pensamento filosófico, expresso em sua obra *Didática Magna*, compreendendo a relação entre sua produção intelectual, contexto histórico e paradigmas epistemológicos de seu tempo.

AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO MODERNO

A transição do medievo para a modernidade é um processo de longo recorte temporal, permeado por permanências e continuidades, que abrangem desde meados do século XII e se estende aproximadamente até o século XVII, pelo menos. Ademais, se analisarmos a produção científica e filosófica dos séculos XVI e XVII ficam evidentes ainda as questões tipicamente medievais ainda dominantes na sociedade e que, em geral, eram alvo de crítica desses pensadores. Nesse sentido, inclusive, o historiador Jacques Le Goff defende em seus estudos a existência de uma longa Idade Média, que incluiria o período que tradicionalmente compreendemos como moderno. Assim, fim desse extenso período se daria apenas com “o fim do século XVIII para que a ruptura se produza: a revolução industrial na Inglaterra, depois a Revolução Francesa nos domínios político, social e mental trancam com chave o fim do período medieval” (LE GOFF, 2008, p. 14).

Nesse sentido, a transição feudo-capitalista, ao trazer novas formas de sociabilidade, dá origem, paulatinamente, a uma sociedade urbana, impulsiona a retomada comercial e engendra a formação de uma nova classe social denominada de burguesia. Não obstante, a Igreja Católica enfrenta um período de

grandes mudanças e fragmentações, expressas nos Cismas do Oriente e Ocidente, na derrota nas Cruzadas, no surgimento das universidades, a formação de ordens religiosas e o combate a ordens "heréticas", os tribunais de Inquisição e a Reforma Protestante se por um lado, denotam o enfraquecimento católico considerando o questionamento de seu poderio institucional, por outro também denota sua grande influência na sociedade europeia (FRANCO JR, 2001). Politicamente, há em curso, desde o século XI um movimento de centralização monárquica, que culminará na organização absolutista; esse movimento será acompanhado de inúmeros conflitos bélicos, fruto das tensões permanentes entre interesses da nobreza, burguesia e os novos reis. A expansão marítima, possibilitada pelas inovações técnicas náuticas medievais, como a bússola, o astrolábio, as caravelas possibilitaram a concretização dos interesses de expansão comercial, territorial e religiosa (FRANCO JR, 2001).

O Renascimento cultural e científico, do ponto de vista de produção intelectual e cultural, apontou a emergência de valores humanistas, valorizando a plena capacidade de realização humana, em oposição à cultura teocêntrica. Além disso, há uma notória valorização da razão, da lógica e da experimentação para explicar os fenômenos do mundo, em oposição do dogmatismo cristão. Outrossim, a Reforma Protestante, além de provocar um cisma na unidade católica, questiona sua estrutura institucional e valores fundamentais sem abdicar do cristianismo. Expressando uma ética religiosa consoante às emergentes conformações sociais burguesas, os protestantes vão promover a valorização do trabalho, contestar a autoridade política papal e dos reis católicos, e impulsionar a escolarização europeia com vistas à disseminação de suas ideias.

Esse contexto de transformações possibilitou o surgimento de uma filosofia moderna, a partir de meados do século XVII. De acordo com Marilena Chauí:

(...) os historiadores da filosofia designam como filosofia moderna aquele saber que se desenvolve na Europa durante o século XVII tendo como referências principais o cartesianismo — isto é, a filosofia de René Descartes —, a ciência da Natureza galilaica — isto é, a mecânica de Galileu Galilei —, a nova ideia do conhecimento como síntese entre observação, experimentação e razão teórica baconiana — isto é, a filosofia de Francis Bacon — e as elaborações acerca da origem e das formas da soberania política a partir das ideias de direito natural e direito civil hobbesianas — isto é, do filósofo Thomas Hobbes. (CHAUÍ, [1984?], s.p.)

Como toda delimitação cronológica, é importante frisar que a compreensão que se espera aqui estabelecer não é a partir de uma divisão estanque ao passo que autores como Francis Bacon ou Leibniz que produziram escritos nos séculos XVI e XVIII, respectivamente. Assim, trata-se apenas de uma demarcação superficial e que busca organizar minimamente o pensamento intelectual de

um período histórico, com vistas à compreensão da obra de Comenius em seu período histórico.

OS PARADIGMAS DA FILOSOFIA MODERNA E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

O século XVII embora pouco explorado pela historiografia, ofuscado em boa medida pelos feitos ligados ao Renascimento e Iluminismo é um período de fundamental importância na medida em que representa o auge das características fundantes da modernidade europeia, como também começam a ser gestados os princípios da crise do Antigo Regime. Nesse sentido, coexistem nesse período a burocracia administrativa do absolutismo monárquico, a vigilância mercantilista, a disciplina eclesiástica da Reforma Católica, os conflitos envolvendo os protestantes, e a filosofia racionalista (FRANÇA, 1997). Não obstante, as revoluções inglesas, que anteciparam as ocorridas no século XVIII, marcaram a busca de ascensão da burguesia que, em virtude de seu caráter revolucionário, permitiu sua projeção enquanto classe organizada. Além disso, o advento do espírito científico a partir dos trabalhos de Kepler, Galileu, Descartes e Newton se tornam marca fundamental dessa época; assim, podemos dizer que a “Revolução científica é o subtítulo do século XVII, como a revolução humanista o fora para o século XVI” (FRANÇA, 1997, p. 28).

Os modernos, ao recusar a visão teocêntrica de mundo, vão propor a cisão entre fé e razão, sendo esta última o guia essencial para se chegar ao conhecimento e, em última instância, à verdade. Então, o conjunto de certezas produzidos através da fé e do dogma, passa a dar lugar à dúvida; portanto, a principal questão colocada ao pensamento moderno será qual o caminho então para se chegar ao conhecimento. Como o mundo, teoricamente caótico e desordenado, passa a ser cognoscível ao intelecto humano? Para responder essa indagação, surgiram dois modelos epistemológicos que permearam o debate acadêmico no século XVII: o empirismo, de Francis Bacon, e o racionalismo, de René Descartes.

Francis Bacon (1561-1626) foi um filósofo, político e cientista inglês e ficou conhecido por ser um dos precursores modernos do pensamento empirista. De forma geral, o empirismo tem como princípio a busca por conhecer a verdade através da experimentação, dos sentidos, da vivência, da observação; prevê uma compreensão de mundo calcada na percepção objetiva da natureza, devendo prescindir de prescrições ou dogmas advindos da fé, da autoridade filosófica ou tradição. Em sua principal obra, intitulada *Novum Organum*, aborda o método indutivo, como forma de construção de conhecimento científico pelo ser humano; tomando por modelo único a natureza, o indivíduo deve colocar os fenômenos em prática para poder tirar suas conclusões e alcançar a verdade. Para Bacon, o homem é “ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza” (BACON, 2014, p.47). No método indutivo, a experimentação possui

papel relevante na medida em que parte do pressuposto de que devem ser observados diversos casos particulares para se estabelecer uma verdade geral, a partir da generalização do que foi analisado. Ou seja, parte da análise de premissas simples, ou particularidades para elaboração de uma premissa complexa; em suma, é o caminho inverso ao método dedutivo. Em suma, o método indutivo pode ser decomposto em quatro etapas essenciais: A primeira é composta pela observação rigorosa dos fenômenos naturais; a segunda trata da organização racional das ideias de tudo que foi visto; a terceira parte trata-se da formulação de hipóteses; e por fim, a comprovação por meio da experimentação e da repetição.

Contudo, Bacon alertava que a plena confiança no método não seria suficiente se não fossem levados em consideração o que ele denomina de teoria dos ídolos (BACON, 2014), que são os fatores que podem influenciar negativamente seu método. Os ídolos são, em suma, as imagens que nós produzimos da realidade, a partir de diversos interesses, opiniões, preconceitos, e etc e são divididos em quatro tipos, a saber: Ídolos da Tribo; Ídolos da Caverna; Ídolos do Foro e Ídolos do Teatro.

Os ídolos da tribo correspondem aos nossos sentidos, a nossa natureza que pode nos enganar e distorcer o caminho da verdade; parte da “falsa a asserção de que os sentidos do homem são a medida das coisas” (BACON, 2014, p. 54). Os ídolos da caverna referem-se às nossas preferências pessoais, aos preconceitos intrínsecos, a nossa experiência de vida e que influenciam nossa percepção da realidade. Já os ídolos do foro tratam da linguagem, das ferramentas comunicacionais que poderiam atrapalhar a devida compreensão; as “palavras, impostas de maneira imprópria e inepta, bloqueiam espantosamente o intelecto (BACON, 2014, p. 55). E por fim, os ídolos do teatro que correspondem ao pensamento filosófico de outros períodos e que a despeito de não poderem ser comprovadas, são tomadas como verdade, a partir da influência da autoridade, tradição ou dogmas.

O francês René Descartes (1596-1650) é considerado um dos filósofos e matemáticos mais importantes da modernidade, devido às suas importantes contribuições intelectuais; criador de um método científico e pai da geometria analítica, seus estudos permanecem como referência indispensável. Como filósofo cético, estabeleceu a dúvida como única certeza; nesse sentido, seu método se colocava em busca do conhecimento, procurando estabelecer cadeias de razões. Uma das questões que inquietavam o pensador, ainda durante seu período de formação intelectual, era a forma como o conhecimento científico era constituído. Baseada na tradição de pensadores da Antiguidade e Idade Média, muitas de suas proposições não respondiam mais à inúmeras questões colocadas pela modernidade. Se o mundo, tal como era há séculos atrás, havia sofrido significativas transformações, a ciência, aos olhos de Descartes, não acompanhava tal processo, carecendo de um sistema metodológico adequado de produção de conhecimentos.

Ademais, fez parte de uma tradição filosófica que buscava uma noção de conhecimento a partir de uma base não teológica. Como filósofo racionalista, que valoriza a razão acima de todas as coisas, encontrou na tradição matemática um padrão confiável capaz de conduzir à verdade, “por causa da certeza e evidência de suas razões”. (DESCARTES, 2001, p.11). Seu método era baseado em quatro princípios essenciais: o da evidência, análise, síntese e enumeração, explicitados abaixo.

O primeiro era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada que além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir por ordem dos meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que se eu não tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, 2001, p.23).

Outra distinção importante feita pelo autor trata dos diferentes tipos de ideias, no âmbito de verificação do seu método. As ideias inatas são aquelas que antecedem nossa existência, ou seja, são *a priori*; não são adquiridas pela experiência, portanto são consideradas puras. Inclusive, em *Discurso do Método*, de forma dedutiva Descartes estabelece o raciocínio que Deus seria uma dessas ideias inatas, por exemplo. Além disso, também há as ideias adventícias, que adquirimos através das nossas experiências/sensações e as ideias factícias, que adquirimos através de outras ideias, ou ainda, são fruto de nossa imaginação, sonhos, etc.

Da confluência entre esses paradigmas, convém observar que uma questão essencial permeia ambos: o problema do método. Ainda que de ângulos diversos, buscavam discutir procedimentos de investigação, à luz da razão, que permitissem conhecer a verdade. Tais propostas enfrentaram grande resistência na medida em que eram críticas ao saber hegemônico - católico - e distanciaram dos cânones até então, encaminhando a uma laicização do saber.

Tais valores impactaram, para além da produção acadêmica, a organização escolar do período, ainda que se levando em consideração a importância de outros fatores como a expansão protestante, o crescimento urbano e a expansão do modo de vida burguês. O método escolástico vinha sendo gradualmente substituído, abrindo espaço ao ensino de ciência e filosofia modernas. Nesse sentido, destacam-se a experiência dos oratorianos e dos jansenitas, que passaram a utilizar ilustrações, mapas, ensinar as línguas vernáculas, além de possuírem um

sistema disciplinar mais brando (ARANHA, 2006). Outrossim, a ampliação da educação pública e o surgimento de academias científicas denotam uma preocupação educacional, ainda que muitas vezes intimamente ligadas aos ideais religiosos cristãos.

Surgida no século XVII, o realismo pedagógico foi uma tendência educacional, tendo como preocupação a forma em que se transmitiam os conhecimentos e a ordem que eram apresentadas e que tenham real uso para quem as aprendem. Defendia o contato direto com a natureza a o objeto de estudo de forma a introduzir a aprendizagem. Dentre os principais expoentes dessa tendência destacaram-se além de Comenius, Locke e Ratke. Para esses autores, o conhecimento da realidade das coisas, o contato com a natureza, a experimentação eram mais importantes que a leitura dos clássicos, os manuais instrucionais. Embora a influência religiosa ainda se destacasse a tendência realista "teve seus principais adeptos, no entanto, na vertente leiga, que defendia a secularização do pensamento" (ARANHA, 1990, p. 159). A pedagogia realista surge, em suma, da preocupação metodológica que perpassa o século XVII: "se há método para conhecer corretamente, há método para ensinar de forma mais rápida e mais segura" (ARANHA, 1990, p. 159).

COMENIUS: UM PENSADOR EM SEU TEMPO HISTÓRICO

Jan Amos Komenský foi um bispo protestante, teólogo, cientista e pedagogo nascido em 1592, na região da Morávia (atualmente parte oriental da República Checa). Sua principal contribuição intelectual diz respeito aos seus escritos em educação, sendo considerado o pai da didática e educação moderna. De origem protestante, viveu um período de intensos conflitos político-religiosos, sendo frontalmente atingido por eles e obrigando-o a viver como refugiado por boa parte de sua vida. Órfão ainda na infância foi enviado à escola apenas aos dezesseis anos e posteriormente frequentou universidades na Alemanha e Holanda. Pertencente à Igreja dos Morávios, denominação protestante da região, ordenou-se pastor aos 24 anos. Como professor, iniciou sua carreira na Morávia, onde começa a desenvolver e aplicar suas ideias educacionais; contudo, a destruição da cidade em que vivia, Fulnek, e a morte de sua primeira esposa e filhos durante a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), leva-o a buscar refúgio em outros países como a Alemanha e Polônia. Mesmo diante das dificuldades impostas pelo conturbado contexto europeu, Comenius continuou atuando como pastor, além de dar continuidade a seus escritos filosóficos. Seu método pedagógico alcançou grande popularidade pela Europa, sendo convidado a apresentar, orientar e aplicá-lo na Suécia, Inglaterra e Holanda. Os conflitos entre católicos e protestantes na Europa durante o século XVII impuseram a Comenius constantes mudanças e com o incêndio da cidade de Leszno, na Polônia, em 1656, o educador busca asilo em Amsterdam, onde publicou todas as suas obras pedagógicas e

residiu nos seus últimos anos de vida. Faleceu em 1670, reconhecido pela sua extensa produção científica e ação religiosa. (WALKER, 2012)

Dentre as suas principais obras, destacam-se *Labirinto do Mundo* (1623), *Didática Magna* (1631), *Mundo Ilustrado* (1651) e *A única coisa necessária* (1668). Seu método pedagógico, apresentado em *Didática Magna* influenciou toda uma geração de pensadores, além de impactar a organização escolar pelo mundo. Ademais, o pensamento de Comenius é fortemente marcado pela influência religiosa protestante, sendo parte de seu conjunto filosófico justificado a partir destes princípios; portanto, enquanto filósofo da modernidade, não pretendeu como alguns de seus contemporâneos a separação entre a moral religiosa e a ciência, e sim a uma como meio para justificar a outra (AHLERT, 2002). Pertenceu à Igreja dos Irmãos Morávios, uma denominação protestante da Europa Central, surgida no século XV inspirada nas ideias de Jan Huss, que antecipando algumas questões levantadas pela Reforma Protestante, criticava de forma contundente a autoridade papal, a riqueza e luxo de parte do clero católico, defendia a livre interpretação da Bíblia, dentre outras questões. A condenação de Huss como herege, e posterior morte na fogueira precipitou uma grande revolta na região da Boêmia entre grupos religiosos hussitas por mais de duas décadas; a União dos Irmãos Morávios é uma das filiações que surgem após esse conflito. (CHAUNU, 1975). Eram conhecidos pela defesa de uma vida humilde, desprovida de luxo e ostentação, pacifismo, e pela valorização da escolarização, sendo o conhecimento um meio de se chegar até Deus.

Comenius, assim como diversos intelectuais europeus, apontou diversas críticas ao sistema escolar vigente, como a escolástica católica, a violência empregada com os estudantes, bem como a falta de um método que norteasse os educadores da época. Ademais, como pastor dos Irmãos Morávios, a questão educacional era uma preocupação central da denominação na medida em que possibilitava a propagação dos ideais protestantes pelo continente europeu.

Nesse sentido, a obra *Didática Magna* é a principal referência das proposições pedagógicas de Comenius, tornando-se um dos principais escritos filosóficos do século XVII. Escrita originalmente em 1627, como *Didática Tcheca* e traduzida para o latim como *Didática Magna* em 1631, o livro foi publicado apenas em 1657, quando residia na Holanda. Em termos gerais, a principal questão colocada por Comenius na obra era de cunho metodológico, ao buscar “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais” (COMENIUS, 2011, p.12). O método pedagógico de Comenius baseava-se nas leis naturais na medida em que a verdade reside nelas. Ao longo do texto, partindo de alguns exemplos de questões observadas na natureza, o autor propõe sua pedagogia a partir destes princípios.

Começemos, em nome de Deus, por sondar os fundamentos sobre os quais, como sobre uma rocha imóvel, possa edificar-se o método de ensinar e de aprender. Os remédios contra os defeitos da natureza não devem procurar-se senão na natureza; mas se este princípio é verdadeiro, como efetivamente é, a arte nada pode fazer, a não ser imitando a natureza. (COMENIUS, 2011, p.129).

À luz da ética religiosa protestante, Comenius vê na educação do homem a possibilidade de instrução moral com vistas à melhoria do mundo, tomado pelos desajustes e, por fim, o encontro com sua natureza divina. Para o autor, o ser humano é dotado de três princípios inatos, que devem ser desenvolvidos durante sua existência: a sabedoria, a virtude e a religião. Comparando nossa mente a uma “tábua rasa” (COMENIUS, 2011, p.62), apta a receber instrução, crê que a busca por sabedoria carece bons ensinamentos, devidamente coordenados por sujeitos preparados. A Bíblia era principal referência do seu conjunto de valores morais e que considerava que deveria ser o guia de toda a sociedade. Nesse sentido, a atividade educacional não estaria restrita apenas ao ambiente escolar na medida em que o espaço familiar era de suma importância no tocante ao reforço desses valores. Os castigos físicos também deixam de ser a principal forma de controle na acepção comeniana, dando destaque antes a validação (ou não) de determinados comportamentos mediante a comunidade em que se está inserido.

Dado que “todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens, ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu Criador” (COMENIUS, 2011, p.89), e Deus não faz distinção entre quaisquer de seus rebentos, então todos os indivíduos, homens e mulheres, ricos e pobres, deveriam ser enviados às escolas, defendendo o princípio de universalidade no acesso à educação. Além disso, para Comenius, o esforço de escolarização deveria partir desde a infância, por estarem mais receptivos a absorção de conhecimentos; além disso, ao contrário dos modelos mistos existentes à época, apontava para a necessidade em se organizar o ensino em diferentes níveis, respeitando as etapas do desenvolvimento cognitivo do estudante, conforme sua faixa etária, divididas em escola materna, vernácula, latina e academia.

Esse método racional e preciso de educação pode ser comparado ao cultivo dos pomares. Isto porque as crianças de seis anos, bem preparadas pelos pais e pela mães, são semelhantes às arvorezinhas plantadas com perícia, que têm raízes bem desenvolvidas e já começam a emitir os primeiros ramos. As crianças de doze anos são semelhantes às árvores que já têm ramos e gemas: o que produzirão ainda não está claro, mas logo estará. Os adolescentes de dezoito anos, que já sabem as línguas e as várias artes, são semelhantes às árvores floridas, que oferecem aprazível espetáculo e odor agradável, prometendo frutos suculentos. Finalmente, os jovens de vinte e quatro anos ou vinte e cinco anos, completamente formados pelos

estudos universitários, parecem-se a árvores carregadas de frutos, que já podem ser colhidos de vários modos (COMENIUS, 2011, p.323).

Com forte inspiração empirista, Comenius acreditava que o ensino deveria valorizar primeiramente a experiência, o contato com o mundo sensível, antes das instruções teóricas. Se “a natureza prepara a matéria, antes de começar a introduzir-lhe uma forma” (COMENIUS, 2011, p. 145), então era essencial que a aprendizagem partisse de pressupostos concretos para posteriores abstrações. Nesse sentido, foi pioneiro ao produzir um manual ilustrado para crianças, intitulado *Mundo Ilustrado*, que é considerado o primeiro livro didático a fazer uso de ilustrações (WALKER, 2012). Há também uma grande preocupação com a disposição temporal das atividades a serem realizadas no ambiente escolar, sendo que Comenius propõe uma rígida divisão do tempo que deveria ser dedicado a diversas atividades, racionalizando o mesmo e evitando a ociosidade.

Considerando a tendência pedagógica racional, é patente a influência dos pressupostos racionalistas e empiristas nos escritos comenianos, na medida em que procura os dotar de uma preocupação científica consoante com as discussões do período. Não obstante, cabe ressaltar que tratam-se de pensadores que viveram em um mesmo período histórico, compartilhando assim, anseios semelhantes. A preocupação com a questão metodológica, o alicerce dos escritos nesse período (COVELLO, 1991; WALKER, 2012), é notória em Comenius quando o mesmo se propõe criar uma “arte universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2011, p. 05).

Crítico da escolástica e do ensino ministrado de forma geral nas escolas europeias, se propunha, tal qual Descartes, à construção de um saber universal (COVELLO, 1991), a partir do desenvolvimento de habilidades inatas no pensamento humano. Entretanto, divergem no tocante a influência religiosa em seu pensamento; para Descartes, a ciência e a razão não podem ser compreendidas à luz de quaisquer textos religiosos. Para Comenius, contudo, a Bíblia possui os principais “fundamentos de seu sistema filosófico” (COVELLO, 1991, p. 62), sendo a referência para sua proposta educacional. Ademais, embora a razão fosse premissa essencial para as reflexões desenvolvidas no século XVII, Comenius adotou uma postura indutiva, enquanto Descartes era um racionalista puro (COVELLO, 1991).

Por outro lado, a aproximação com o empirismo baconiano também carece de algumas ressalvas. Para Comenius, o experimento era tratado mais como um “método de aprendizagem, uma vez que o conhecimento sensível era mais eficiente que os livros e a memorização sem sentido” (GARCIA, 2014, p. 317); aliás, “a verdade, estava instalada no interior do ser humano. Ela podia ser revelada, tanto por parte da leitura das Sagradas Escrituras quanto no contato direto com a natureza” (GARCIA, 2014, p. 317)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações oriundas da transição medieval-moderna trouxeram repercussões indeléveis no pensamento filosófico produzido nesse período. A paulatina desagregação da ordem feudal, a expansão comercial, os anseios da classe burguesa, as cisões na unidade católica, a invenção da imprensa de Gutenberg, as navegações de longa distância e os avanços científicos permitiram uma reconversão do entendimento de mundo. Assim, a passagem de um sistema teocêntrico para o antropocêntrico, fundamentado na razão, buscou novas formas de se chegar ao conhecimento, em oposição ao saber dogmático. Nesse sentido, destacamos ao longo do artigo o século XVII, conhecido por sua Revolução Científica através dos trabalhos de Galileu, Descartes, Newton, Bacon, Locke, dentre outros e que influenciando igualmente a organização educacional à sua época. Nesse sentido, a obra educacional de Comenius segundo AHLERT (2002), “representa uma transição didático-pedagógica no processo de ensinar e aprender entre os períodos da Idade Média e o início da Modernidade” (p. 449).

Considerado o primeiro pedagogo da história ocidental moderna, Comenius traz em sua obra *Didática Magna* uma espécie de dicionário de educação, em que propõe um método pedagógico universal. O surgimento e afirmação do protestantismo será de grande influência nesse contexto, sendo Comenius ligado a denominação dos *Irmãos da Morávia*. Os constantes conflitos com a Igreja Católica marcam esse período e o posterior desenvolvimento do seu pensamento de Comenius na medida em que demonstra que a religião poderia ser compreendida a partir de parâmetros racionais, em uma amálgama entre religiosidade e ciência. Como um dos expoentes do realismo educacional, acreditava que “o conhecimento era adquirido primeiramente pelos sentidos” (AHLERT, 2002, p.445), o que denota sua preocupação com uma educação que tenha fundamentos reais na sociedade, destacando a importância do aprender fazendo e do contato direto com a natureza.

Asseverando que o ensino deveria ser responsabilidade do Estado, abriu caminhos para a democratização do ensino, um dos pilares da educação contemporânea, almejando que fossem ensinados

(...) a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. (COMENIUS, 2011, p. 95).

Outrossim, a sistematização curricular, a percepção de um ensino em consonância com o desenvolvimento intelectual e ético do aluno, a expectativa de que a educação teria um papel reformador na sociedade são questões ainda caras ao mundo contemporâneo, mesmo que enunciadas há mais de três séculos.

Expressando as contradições e dilemas de seu tempo, Comenius elabora uma obra singular que serve de referência e inspiração para as gerações subsequentes.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, Alvor. O mundo de Comenius: entre conflitos e guerras, uma luz para a prática pedagógica. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 32, p. 439-451, 10 out. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25274>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1990.
- _____, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACON, Francis. *Novum Organum* [Instauratio Magna]. Trad. Daniel M. Miranda. São Paulo: EDIPRO, 2014.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Filosofia Moderna*. São Paulo, [1984?]. Disponível em: <<https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/filosofia/chaui-filosofia-moderna.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- CHAUNU, Pierre. *O tempo das reformas (1250-1550): A crise da cristandade*. Trad. Cristina Diamantino. Lisboa: Edições 70, 1975. v. 1.
- COMENIUS, Jan Amós. *Didática Magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COVELLO, Sérgio Carlos. *Comenius, a construção da pedagogia*. São Paulo: SEJAC, 1991.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. *Portugal na Época da Restauração*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- FRANCO JR, Hilário. *A Idade média: nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A didática magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 60, p. 313-323, dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640563/8122>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- LE GOFF, Jacques. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade: da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- WALKER, Daniel. *Comenius: o criador da didática moderna*. Juazeiro do Norte: HB Editora, 2012.

A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA OBRA AUTORAL DE MARY WOLLSTONECRAFT: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRAL FEMININA

Alessandra Carvalho Abrabão Sallum³

INTRODUÇÃO

Vivenciando uma sociedade mergulhada nos ideais iluministas de racionalidade e centralidade no sujeito, Mary Wollstonecraft, assim como muitos outros autores de sua época buscava, a partir de seu texto, a emancipação dos leitores – inclusive as mulheres. Desde muito jovem, Mary se posicionou de maneira enfática e revolucionária, voltada para a independência e igualdade de gêneros, fato que pode ser notado em sua história de vida.

Neste trabalho, nosso objetivo foi discutir a importância histórica das contribuições de Wollstonecraft para a educação e como seu pensamento está intrincado ao desenvolvimento e inclusão do feminino no contexto da formação humana integral. A justificativa principal para se desenvolver tal estudo baseia-se na crescente importância que o debate em torno do papel social do gênero feminino tem ocupado, para que se alcance maior inclusão e participação das mulheres como cidadãs, desprendidas dos estereótipos de gênero e limitações ou distinções perpetuadas por heranças culturais descoladas das atuais compreensões do feminino. Para lidar melhor com a questão presente, é mister olhar para o passado e entender os caminhos percorridos pela humanidade, suas escolhas e contradições. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa, tendo como base as obras de Wollstonecraft.

Ainda jovem, Mary buscou auxiliar o sustento da família, mantendo-se dos frutos de seu próprio trabalho, inicialmente como preceptora, tradutora e finalmente como autora. Nascida em 27 de abril de 1759 – Spitalfields, distrito de Londres – e falecida em 10 de setembro de 1797 – Somers Town, também em Londres, Reino Unido – é lembrada como filósofa e precursora do feminismo, possuindo forte característica como educadora.

Em seu ensaio, praticamente um manual escrito aos vinte e cinco anos, *Thoughts on the education of daughters: with reflections on female conduct, in the more important*

³ Mestranda em Educação Tecnológica pela IFTM Campus Uberaba, é Psicóloga formada pela UNIUBE (Universidade de Uberaba).

*duties*⁴, Mary aborda importantes temas, desde as primeiras condutas logo após o nascimento do bebê, passando pela educação, princípios de moralidade, fé, até posturas no casamento. Ela trata, no livro, dos seguintes capítulos: a enfermaria, disciplina moral, conquistas exteriores, modos artificiais, o vestir, as belas artes, lendo, internatos, o temperamento, situação infeliz de mulheres, educadas na moda e sem fortuna, amor, matrimônio, pensamentos inconstantes, os benefícios que surgem das decepções, sobre o tratamento dos servos, a observância do domingo, na desgraça de princípios flutuantes, benevolência, jogo de cartas, o teatro e lugares públicos. Pode-se notar um esforço para consolidar algo próximo do que se entende por formação integral do sujeito, princípio também elaborado por Rousseau, em *Emílio, ou da educação*, de onde ela extrai muitas de suas ideias, bem como estabelece fervorosas críticas.

Moura define a formação integral como sendo: “Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta)”. (MOURA, 2007, p. 20). Essa dualidade era presente no período a que se referem as obras trabalhadas neste estudo, agravada pela marcante distinção de papéis de gênero.

A versão brasileira da obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, traz um breve histórico contendo as principais passagens da vida de Wollstonecraft, que auxilia na compreensão de suas motivações e interesses ao enveredar pelo campo da educação e filosofia:

Mary Wollstonecraft (1759-1797) nasceu em uma família inglesa de classe média financeiramente abalada. Passou a adolescência defendendo a mãe dos ataques de fúria causados pelas bebedeiras do pai. Indignada com a falta de oportunidades de emprego para as mulheres, resolveu se tornar uma escritora profissional... um trabalho praticamente desconhecido para uma mulher do século XVIII. Ela declarou: “Eu sou a primeira de um novo gênero!” Seu maior sucesso foi a *Reivindicação dos direitos da mulher*, escrita em 1792. Ela atacava afirmações de pensadores como Rousseau... que dizia que as mulheres deveriam ser educadas apenas para se tornar boas companheiras para os homens. A justificativa citada frequentemente era que as mulheres eram tolas e sentimentais, mas Mary fez ouvidos de mercador. Ela argumentava que as mulheres agiam dessa maneira por causa da falta de educação. Ela escreveu que as mulheres podiam ser

⁴ Reflexões sobre a educação das filhas: considerações da conduta feminina nas mais importantes funções (tradução nossa). Há uma tradução de Débora Almeida de Oliveira e Danusa Almeida de Oliveira, intitulada *Pensamentos sobre a Educação de Filhas: reflexões sobre a conduta feminina nas mais importantes responsabilidades da vida*, editada por uma plataforma de publicação independente CreateSpace, de 2016 e vendida pelo site <https://www.amazon.com.br>, mas está esgotada e não possui versão eBook, Kindle, não aparecendo em outras fontes de pesquisa para aquisição e apreciação.

melhores companheiras para os homens – e melhores para a sociedade – se o raciocínio delas fosse desenvolvido na escola, junto com suas qualidades “femininas”! Por isso, além de ser uma figura seminal do feminismo – dizia que a sociedade construía a “natureza” (em oposição à afirmação em contrário) – ela foi também um arauto do estruturalismo! Mary trilhou um caminho difícil tentando encontrar um companheiro perfeito. Quando estava na Paris revolucionária, apaixonou-se por um aventureiro americano que a rejeitou. Ela tentou se matar pulando no Tâmesa, mas transeuntes a salvaram. Ela seguiu em ferente e se casou com o livre-pensador e anarquista William Godwin... mas morreu ao dar à luz seu segundo bebê, Mary. Talvez inspirada pela maneira como veio ao mundo, Mary, a filha (que se casou com o famoso poeta Percy Bysshe Shelley), escreveu um romance sobre um homem que foi destruído pela sua própria criação... Frankenstein! Como escritora internacionalmente famosa e extremamente popular, Mary Shelley tornou-se a “primeira de seu gênero”, que sua mãe tão desesperadamente quis ser! (LENTE; DUNLAVEY, 2014, p. 254).

Analisando o percurso de Mary, Moraes (2016, p. 11) menciona que foi na comunidade de Newington Green (norte de Londres), reduto de vários intelectuais revolucionários, que Wollstonecraft fundou uma escola infantil com sua irmã Eliza, a quem, em 1784, Mary ajudara a escapar de um esposo violento. Na mesma época, passou a trabalhar para o editor, de ideias radicais, Joseph Johnson, responsável pela primeira publicação do texto aqui explorado.

É possível observar um impacto proveniente das experiências vividas no núcleo familiar, na vida de ambas. Eliza envolveu-se num matrimônio com alguém semelhante a seu pai e Mary esforçou-se por quebrar esses padrões, mergulhando, contudo, em uma espiral de dilemas emocionais, cenas de abandono e desamparo, que eram sua referência individual de relacionamento. Apenas com William Godwin ela encontrou segurança e liberdade, como preconizou em suas próprias obras.

REFLEXÕES

Logo após o nascimento, a mãe deve reservar algum tempo para a amamentação, a fim de estreitar o vínculo com a criança. Maldonado (2017, p. 136-150), corroborando esta ideia, indica a amamentação como uma etapa crítica na socialização dos recém-nascidos. Wollstonecraft não estava alheia a esta questão, compreendendo que, a partir desta experiência essencial, dos primeiros cuidados, se daria a construção da identidade do sujeito, com a transmissão de afetos, cultura e conhecimentos que permearão sua forma de ser e estar no mundo.

Pensando na educação, temática deste estudo, não se pode dissociá-la da capacidade dos sujeitos para socializarem-se e se inserirem nos ambientes de convívio. Ela reconhece como é fundamental a presença amorosa e cuidadosa de

pais ou cuidadores, que promovam um clima propício para que o processo de aprendizagem se dê, considerando que, em sua visão, a formação humana ocorre desde o nascimento até a vida adulta, o que hoje entendemos como formação integral do sujeito, com vistas não só aos conteúdos acadêmicos, propedêuticos, mas abrangendo suas relações familiares, sociais, políticas.

Uma preocupação recorrente, tornando as *Reflexões sobre a educação das filhas: considerações da conduta feminina nas mais importantes funções*, uma forma de panfletagem para a escola que atuava com uma irmã, referia-se aos maus hábitos desenvolvidos pelas crianças. Para Mary Wollstonecraft (1787) mentiras, dissimulações, maldades com animais, medo de figuras sobrenaturais, truques, mesquinhas, entre outras atitudes indesejáveis podiam ter parcela de responsabilidade dos cuidadores, que demonstram estas atitudes repetidas vezes aos pequenos. Outro fator relevante eram as punições constantes que poderiam acarretar uma banalização do ato, pela falta de proporção, ou ainda, gerar um ambiente de medo da represália, incentivando distorções da verdade para se safar das penas.

Muitas mães, para ela, demonstram postura complacentes com as ações de seus rebentos, num ímpeto de procurar aceitação, ou tentando resolver rapidamente alguma questão que a esteja irritando (ceder a birras), terminando apenas por reforçar tais comportamentos impróprios. Para amparar o processo educacional, Wollstonecraft (1787) recomendava o uso de livros e hinos que formem gradualmente o bom temperamento, nunca se esquecendo dos pensamentos religiosos norteadores de seu ideário e obra.

Apesar de compreender que há alguma influência natural exercida sobre a personalidade, a autora menciona que vários outros fatores atuam na estruturação do comportamento das crianças, tornando-as mais afáveis. Bons exemplos de parentes e professores permitem o desenvolvimento de gentileza e humildade, que não deve ser confundido com indolência e timidez, pois o que se almejava era o bom senso e a perseverança.

Ademais, as perguntas das crianças devem, na medida do possível, ser respondidas de forma razoável, permitindo um esclarecimento de seus anseios imediatos, de acordo com sua capacidade de compreensão do tema arguido. É encorajado o uso de histórias lúdicas para elucidar tais questões, esclarecendo as fantasias improváveis e devaneios supersticiosos que invadiram a mente infantil.

Na vida conjugal, para Wollstonecraft (1787), é bom evitar uma postura extremamente servil, pois incentiva comportamentos tirânicos por parte do marido. Por outro lado, uma atitude afrontosa acarreta constantes discussões e pode desestabilizar o casamento. A maioria dos traços de comportamentos pode estar presente em uma pessoa, cabendo a esta o discernimento de tentar aflorar as qualidades desejáveis e reprimir as perniciosas nos momentos adequados. A autora recomendava o uso da religião e da caridade como um caminho para este equilíbrio.

Winnicott (1965), concorda que a influência da forma de criação é marcante no desenvolvimento infantil, desde o momento da amamentação. A base das relações humanas, para ele, é formada neste processo, não descartando a existência de desvios de conduta por imposição da natureza (fatores genéticos, que são condição rara e não a regra). Este autor defende a manutenção de um ambiente suficientemente bom, que é aquele no qual as principais necessidades da criança são atendidas, havendo, contudo, pontos não essenciais que são deixados a cargo do próprio sujeito movimentar-se para alcançar, o que estimula o desenvolvimento da subjetividade e da autonomia.

Sobre religião (ou teologia) e ensino, temáticas muito abordadas por Wollstonecraft, Winnicott salienta que: “O educador moral depende para seu êxito de existir na criança aquele desenvolvimento que possibilita aceitar este Deus do educador moral como uma projeção da bondade que é parte da criança e sua experiência real da vida” (WINNICOTT, 1965, p. 89). Os valores morais variam de tempos em tempos, não havendo regra ou esquemas prontos para atingir os resultados esperados. Como dito por Wollstonecraft, temos nos exemplos de vida um ótimo reforço das condutas esperadas, transferindo gradualmente a responsabilidade dos atos ao jovem, a fim de permitir que ele demonstre os aspectos introjetados.

Este modelo de aprendizagem também se dá no ambiente escolar, onde há uma transferência da responsabilidade educacional, do seio da família para as instituições de ensino. No caso das meninas, por limitações culturais do período, as expectativas eram muito baixas. Ou elas viviam à margem do ambiente educacional, ou, quando lá estavam, recebiam uma instrução limitada e pouco estimulante, visto que mal havia liberdade de movimentação feminina no mundo acadêmico. Ainda assim, Wollstonecraft (1787) e outras intelectuais defenderam uma educação integral, de qualidade e igualitária para ambos os sexos.

Os pais possuem suas prioridades, atividades de grande relevância recaem sobre seus ombros, assumindo isso como pretexto para negligenciar a árdua tarefa de educar as filhas; elas são, portanto, mandadas para a escola, e sobre elas ficam expectativas pequenas e inócuas, atribuindo ao professor toda função de suprir e desenvolvê-las além do esperado; claro, as partes técnicas da educação devem ser observadas e cumpridas. Conheci crianças que conseguiam repetir as coisas na ordem em que lhes foram ensinadas e ficavam muito perdidas quando retiradas deste caminho habitual. Se a compreensão não for exercida, a memória terá pouco propósito. (WOLLSTONECRAFT, 1787, l. 114, tradução nossa⁵)

⁵ Original em inglês: “Parents have mostly some weighty weighty business in hand, which they make a pretext to themselves for neglecting the arduous task of educating their children; they are therefore sent to school, and the allowance for them is so low, that the person who undertakes the charge must have more than she can possibly attend to; of course, the mechanical parts of education can only be observed. I have known children who could repeat things in the order they learnt

É importante compreender que havia uma separação nítida entre as expectativas para a educação dos homens em detrimento à das mulheres, visto que neste período os papéis de gêneros eram rigidamente conduzidos pela sociedade e romper com esta tradição acarretava preconceito, menosprezo ou, até retaliação. As garotas tinham sua esfera de aprendizagem reduzida e, vez ou outra, eram vítimas de falsas lisonjas que as exaltavam sem o devido merecimento. Poucas tinham a capacidade de discernir a verdadeira posição de suas obras e almejar a excelência. O aprimoramento constante se faz necessário e permite expandir os horizontes para novas ideias. Era mister romper os grilhões dourados que a sociedade, e mesmo as próprias mulheres, impunham com coquetismos e afetação, reduzindo a mulher a um estado de fragilidade e superficialidade que só aprofundavam essa contradição entre os gêneros. Fazia-se imprescindível pensar em uma educação que buscasse a compreensão reflexiva, questionadora, substituindo o mero acúmulo de conhecimento, com repetição mecânica dos conceitos passados aos alunos.

As condutas deveriam ser compatíveis com as idades das moças, para não caírem no ridículo. Caso alguma mágoa surgisse durante uma censura, seria bom ter em mente algum plano de contingência, estimulando o aperfeiçoamento mútuo e demonstrações de atitudes adaptativas. Infelizmente, muitas garotas se sentiam impelidas, principalmente em busca de aprovação, a abdicar de preferências pessoais. Contudo, é louvável apreciar aquelas que se esforçam para serem vistas em sua essência, independente das opiniões alheias.

Sentimentos intensos como paixões desenfreadas, mesquinhas e vícios deformam o comportamento feminino, tornando as moças repugnantes aos demais. Assim, ao se mostrar como realmente é, algumas peculiaridades indevidas não podem dominar a mente. Para tanto, é imprescindível um bom suporte do mundo interno e lapidação da mente e dos costumes, superando os desafios impostos pelo ambiente. (WOLLSTONECRAFT, 1787).

No entendimento de Mary Wollstonecraft (1787), as artes, como música e pintura, dentre outras tantas possíveis, devem ser incentivadas assim que a jovem apresente predisposição e entusiasmo no seu desenvolvimento, atentando para não incorrer em excessos ou imposições. Tanto a leitura quanto as belas-arts devem ser cultivados deste bem cedo na mente infantil. A leitura e o conhecimento devem possuir qualidade e diversificação de temas, para não cair em um enfadonho ciclo de conteúdos repetitivos. Também é necessária uma escolha de material de qualidade, com conteúdo responsável e a habilidade, por parte do educador, para envolver o leitor, mesmo em temas complexos, fazendo as ideias borbulharem.

them, that were quite at a loss when put out of the beaten track. If the understanding is not exercised, the memory will be employed to little purpose”.

Decorar trechos de livros apenas para se exibir ou demonstra referências vagas e tendenciosas, não acarreta verdadeira evolução. Ter capacidade de aprofundar em determinado tema, ou autor, e desenvolver opiniões claras sobre seus estilos e peculiaridades, permite sair do lugar comum e considerações superficiais que não expressam verdadeira capacidade crítica. Isso é um objetivo a ser incentivado. Nesse sentido, é desejável que o aspecto religioso, constantemente trazido pela autora, seja tratado com respeito e os ensinamentos levados para a vida. A leitura dos textos sagrados não deve ser imposta para não se tornar uma árdua obrigação.

Em minhas observações, recomento que as mentes devam ser treinadas adequadamente e, então, deixadas por conta próprias. Regras não devem ser fixadas, pois o entendimento depende da natureza e do esforço de cada um, cabendo àquele que as treinam a função de avaliar as melhores formas de cultivá-las. A mente não é e não pode ser criada pelo professor, embora possa ser cultivada e direcionada a seus verdadeiros potenciais. (WOLLSTONECRAFT, 1787, l. 236, tradução nossa⁶).

Este treinamento deve ser iniciado na juventude, momento em que as capacidades latentes serão direcionadas ao aprendizado e há tempo para fazê-lo sem atrapalhar outras atividades naturais da vida adulta. Entretanto, estas atividades intelectuais não podem substituir os conhecimentos dos procedimentos domésticos, pois elas não são incompatíveis. “Uma mulher pode ser ela mesma para seu companheiro, amiga deste homem sensato e, ainda assim, saber cuidar de sua família.” (WOLLSTONECRAFT, 1787, l. 246, tradução nossa⁷).

Os internatos, instituições destinadas a transformar meninas em mulheres aptas ao casamento e à maternidade, eram responsáveis pela perpetuação de muitos desses conceitos distorcidos acerca do papel e potencial feminino. Uma preocupação de Mary estava ligada à possibilidade de um afastamento do pai, durante a criação das filhas, visto que, quando um casamento não estava muito bem, o homem passava a se ausentar de casa. O peso de educar a criança recaía inteiramente sobre a mãe, o que era, na opinião da autora, impraticável e poderia trazer desânimo, além de gerar o desejo de transferência desta função aos internatos. Reconheceu-se, portanto, a importância da função paterna na educação dos filhos, mesmo que isso não tenha sido dito de forma explícita por Wollstonecraft.

⁶ “Original em ingles: It may be observed, that I recommend the mind's being put into a proper train, and then left to itself. Fixed rules cannot be given, it must depend on the nature and strength of the understanding; and those who observe it can best tell what kind of cultivation will improve it. The mind is not, cannot be created by the teacher, though it may be cultivated, and its real powers found out.”

⁷ Original em ingles: A woman may fit herself to be the companion and friend of a man of sense, and yet know how to take care of his family.

A própria Mary Wollstonecraft (1787) abre parênteses em sua obra para justificar que o texto foi feito tendo-se em vista uma menina de família abastada e com capacidade financeira oriunda de seus pais. Todavia, explica que muitas famílias sofrem reveses na vida. Diante destas situações, as jovens que ainda possuem postura e delicadeza para um casamento, podem ser conduzidas a isso, o que se tornaria mais um martírio do que uma benção. Esta posição social intermediária, nem serva para se confraternizar com estas, nem burguesa para não ser menosprezada pela classe que outrora ocupara, pode conduzir uma jovem ao caminho honrado da religiosidade ou ser jogada na vida libertina, ou ainda ser empurrada para um matrimônio fadado ao fracasso.

Wollstonecraft (1787) salienta que diferenciar amor e paixão já foi tema de diversos discursos. Apesar de serem usados quase como sinônimos, elencou-se o amor como único e sublime, enquanto a paixão, quente, avassaladora e capaz de turvar o raciocínio. Os elementos mais importantes, quando se trata de lidar com eles, são a capacidade de usar a razão para controlar os impulsos dos desejos e analisar a existência de reciprocidade.

A questão do casamento é posta de forma judiciosa com relação à idade. Quando a mulher é muito jovem, seus impulsos sonhadores tendem a desvalorizar o marido por expectativa de encontrar um amante de romances. Já com o amadurecimento ela pode conseguir discernir seus verdadeiros interesses matrimoniais de forma mais sensata e realista. Esta evolução do juvenil para uma vida adulta, vem acompanhada pelo acúmulo de decepções e aprendizados. Em relação ao tratamento com os funcionários, uma obrigação tipicamente feminina desta época, é necessário agir com respeito e compreensão, sem menosprezar os conceitos equivocados pela falta de cultura. Apesar de uma postura rígida necessitar ser mantida para o bom funcionamento da casa, um ambiente de amizade pode ser mantido, em que a maioria dos servos respeitará a postura justa da patroa. Para a autora, a educação é o caminho da igualdade e a benevolência ajuda a integrar as pessoas.

Somando-se uma preocupação com a instituição do casamento imposta às mulheres, uma necessidade de reciprocidade amorosa e um forte senso de justiça na forma da igualdade entre gêneros, Mary Wollstonecraft começou a forjar o pensamento revolucionário da *Reivindicação dos direitos da mulher* (original, *A Vindication of the Rights of Woman with Strictures on Moral and Political Subjects*) publicado em 1792, sua obra mais conhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das mulheres tem variado imensamente no transcorrer do tempo, desde a antiguidade. Seu status social e conquistas adquiridas através de lutas decorrentes da divisão de gênero e suas contradições, desenharam um

percurso nada linear para elas. Nas obras *Thoughts on the Education of Daughters: with reflections on female conduct, in the more important duties* e *Vindication of the Rights of Woman*, Mary Wollstonecraft faz importantes ponderações acerca da educação e formação feminina, que podem ser vistas como um esforço para minorar a compreensão rasa e, em muitos casos, engessada das competências e possibilidades deste gênero.

Tida como uma das fundadoras do movimento feminista, Wollstonecraft redigiu este manifesto em resposta à Constituição Francesa de 1791, que, embora repleta de ideais iluministas como liberdade e igualdade, excluiu as mulheres da categoria de cidadãs. Uma pensadora com produção tão marcante não pode ser colocada de lado, se nos propomos a enveredar pelas origens da inserção feminina no contexto educacional.

Durante milênios a mulher teve seu papel reduzido à função de maternidade, cuidadora, senhora do lar, tendo asfixiados seus desejos e potencial. A perinatalidade, período contido entre gestação, parto e puerpério, além, claro, das responsabilidades advindas da maternidade, totalmente atribuídas às mulheres, justificaram e ainda servem como pretexto atualmente para uma distinção binária e excludente de gênero, em que mulheres ocupam papel secundário na participação política, no seu sentido mais amplo. Algumas exceções conseguiram se destacar como pontos brilhantes num céu noturno, manifestando suas habilidades e inclinações, tendo a sorte do reconhecimento ou a desventura da perseguição, deixando um legado de lutas e vastos conhecimentos que, indiscutivelmente, enriquecem a cultura humana, o entendimento e inserção desse sexo na vida pública.

O fato é que mesmo encarcerada em papéis rígidos e castradores de seu máximo potencial, a mulher conseguiu ter relevância fundamental na educação, deixando sua marca a cada geração. Consideramos que o campo de pesquisa abarcando os fundamentos históricos da formação integral e da educação feminina seja demasiado vasto e esperamos que as questões levantadas neste texto tenham servido como inspiração para novos e mais abrangentes estudos. A inclusão da mulher na sociedade, com igualdade de direitos e oportunidades, fica mais próxima a cada passo dado no sentido de compreender sua importância simbólica e seus possíveis papéis, para além da visão corriqueira. É uma boa causa pela qual lutar.

REFERÊNCIAS

LENTE, Fred Van; DUNLAVEY, Ryan. Mary Wollstonecraft em quadrinhos. In.: WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**: edição comentada do clássico feminista. São Paulo: Boitempo, 2016.

MALDONADO, Maria Tereza. **Psicologia da gravidez**: gestando pessoas para uma sociedade melhor. São Paulo: Editora Ideia & Letras, 2017.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Prefácio. In.: WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**: edição comentada do clássico feminista. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano XXIII, Vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. de Irineu Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Thoughts on the education of daughters**: with reflections on female conduct, in the more important duties of life. London: J. Johnson for Kindle edition, 2016.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**: edição comentada do clássico feminista. São Paulo: Boitempo, 2016.

JOHANN HENRICH PESTALOZZI: O HOMEM, O TEMPO E AS IDEIAS

Anderson C. Ferreira Brettas¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Johann Heinrich Pestalozzi é, por excelência, um dos fundadores da educação contemporânea. Nascido em Zurique, na Suíça, em 12 de janeiro de 1746, admirador de Jean Jacques Rousseau, influenciado pelo naturalismo e pelo romantismo, ativista sintonizado com as lutas políticas de seu tempo, conjugou como poucos autores a prática pedagógica com a produção e sistematização teórica, atuando tanto na fundação e direção de escolas, quanto na publicação de uma vasta literatura.

Pestalozzi transitou entre os ideais da Ilustração, notadamente no desenvolvimento de uma pedagogia engajada politicamente, com ênfase nas questões sociais e nos esforços para a laicização do ensino e da educação do século XIX, ideias que influenciaram a organização educacional de vários sistemas nacionais. Pestalozzi foi também um dos precursores da psicologia moderna e inspirou importantes pensadores da educação, como Friedrich Fröbel (1782/1852) e Johann Friedrich Herbart (1776/1841), entre muitos outros. Todas as correntes de reforma educacional do século XIX estão vinculadas, de alguma forma, à sua figura.

O Presente artigo traz a partir de levantamentos bibliográficos a trajetória e o pensamento de Pestalozzi, inseridos na consolidação da modernidade ocidental-burguesa na passagem do Século XVIII para o XIX, oferecendo ao leitor uma visão sistematizada e linear de sua história, sua atuação na fundação de escolas e experimentos pedagógicos, com os êxitos, conflitos e fracassos, seu pensamento e a vasta produção literária.

O LUGAR NA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA

Johann Henrich Pestalozzi foi um pensador que buscou, como poucos, a articulação entre as teorias e as práticas, acreditando com vigor no papel da educação pública, e que a renovação do ensino era fundamentalmente uma questão social.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fez pós-doutoramento na Pontifícia Universidad Catolica de São Paulo (PUC-SP) em História da América Latina, e na Universidad del Magdalena, em Santa Marta na Colômbia, em História Econômica, é professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba (IFTM)

Quando o filósofo Jean Jaques Rousseau (1712/1778) apresentou seus postulados em educação, a Europa estava em transição -uma sociedade então organizada nos moldes de um capitalismo pré-industrial- e suas ideias foram concebidas naqueles limites. Um importante avanço e diferencial em Pestalozzi, inspirado pelas ideias rousseauianas, foi o esforço efetivo para a implantação de uma nova pedagogia, com suas intuições acerca da psicologia da criança e na didática -postulados e experiências que, seguramente, dariam um importante impulso para a educação do século XIX.

A premissa fundamental do pensamento pestalozziano é a existência de uma natureza, uma essência humana, independente da categoria social ou de circunstâncias externas. Na trilha do contratualismo de Rousseau, a ideia de uma condição do homem que almeja a realização da felicidade possível, permeada pela paz interior que todos anseiam. A educação verdadeira, acreditava, é a educação segundo a natureza, que conduz por sua essência a aspiração à perfeição e à realização de todas as faculdades.

Quando da ocasião do primeiro centenário de sua morte, o neurologista e psicólogo suíço Édouard Claparède (1873/1940) contou pacientemente o número de linhas e páginas dedicadas a catorze pedagogistas modernos, em três enciclopédias pedagógicas (Buisson, Rein e Monroe), e em quatro histórias gerais da pedagogia, editadas entre 1910 e 1920. Nesse estudo, o nome de Johann Heinrich Pestalozzi era, de longe, o primeiro em citação, o dobro de Rousseau, que o seguia posteriormente (*apud* Château, 1978, p. 209-10).

A rigor, os estudiosos da História da Educação, em diferentes enfoques e matizes, coincidem no destaque e na centralidade de Pestalozzi no pensamento pedagógico ocidental, inserido na era da Revolução Francesa e na consolidação do liberalismo e da filosofia moderna.

Francisco Larroyo (1908/1981), destacado filósofo mexicano, em sua “Historia General de la Pedagogia” enumerou vinte e seis obras clássicas mais importantes para a pedagogia, da República de Platão à “Psicologia da Criança e Psicologia Experimental” de Edouard Claparède (1956, p. 46), e nessa lista incluiu a obra de Pestalozzi “Como Gertrudes ensina seus filhos”, considerando-o como “o pedagogo mais destacado do neohumanismo” (*id.*,p.50).

O educador espanhol radicado na Argentina após a Guerra Civil espanhola Lorenzo Luzuriaga (1889/1959), notório defensor da escola nova pública, destacou Sócrates e Platão, Lutero e Ignácio de Loyola, Comenius, Pestalozzi e Fröebel como os educadores decisivos para a marcha da educação. Analisando Pestalozzi, enfatizou: “o maior gênio, a figura mais nobre da educação e pedagogia, o educador por excelência e o fundador da escola primária popular” (1971, p.175).

Por sua vez, Nicola Abbagnano e A. Visalberghi na “Historia General de la Pedagogia” (1964) também reconhecem Pestalozzi como o primeiro pedagogo contemporâneo (*id.*,p.493), inserido na perspectiva do “Neohumanismo social”,

e Wilhelm Guillermo Dilthey (1833/1911), pensador alemão que fundou a cátedra de Pedagogia na Universidade de Berlim, refletiu no texto “História de la Pedagogia” (1944), contido em suas “Obras Completas”, sobre a evolução do sistema de educação para as classes trabalhadoras, destacando a “esplêndida influência reformadora de Pestalozzi e na França com a Revolução” (id., p.151) para as modificações necessárias ao avanço, em especial para as populações rurais. Este texto de Dilthey sobre a História da Pedagogia é inacabado, e o original sobrevivente indicou o roteiro de seu plano de estudos: depois de Comenius, enumerou como os grandes pensadores da educação contemporânea que seriam abordados:

John Locke.

Jean-Jacques Rousseau.

August Hermann Francke, os filantropos e Kant.

Pestalozzi.

Bain e Herbert Spencer.

(id, nota do editor)

Em que pesem a importância e a centralidade do pensamento e das ações efetivas na educação contemporânea de Pestalozzi, nenhuma obra sua foi publicada no Brasil (sequer traduzida em língua portuguesa). Demerval Saviani no prefácio do livro “A Pedagogia na ‘Era das Revoluções’: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel” (2002), publicado a partir da tese de doutorado de Alesandra Arce na Unicamp, sentenciou:

Pestalozzi e Froebel. Dois clássicos do pensamento pedagógico. Duas grandes referências da história da educação. Dois nomes amplamente conhecidos de todos os educadores e, ao mesmo tempo, dois grandes desconhecidos. Com efeito, seus nomes aparecem em quase todos os manuais de história da educação, de psicologia, da educação, de pedagogia e de didática. No entanto, isso ocorre, como dizem os franceses, *em passant*, em menções passageiras sem que se tenha acesso ao contexto de seu pensamento, vida e obra, nem à sua ambiência pedagógica e nem mesmo aos seus principais textos.

A partir do Iluminismo, a consolidação do individualismo da sociedade liberal burguesa foi paradigmática, mas, por outro lado, em diversos campos, inclusive na pedagogia, emergiram reflexões sobre as finalidades sociais da educação, a inserção da criança na sociedade e a questão da cidadania. Os projetos educacionais se tornavam nacionais e a expansão das escolas públicas foi notável, com ênfase na educação básica e elementar – diferentemente dos enfoques verificados até então nos níveis secundário e superior.

E, indubitavelmente, Pestalozzi é um personagem central e figura preponderante dessas transformações no campo da educação que caracterizam a sociedade contemporânea.

O TEMPO

Membro de família de origem italiana que havia fugido da área ao redor de Locarno devido a fé protestante, seu pai Johann Baptiste Pestalozzi era médico cirurgião e oculista, falecendo aos 33 anos, quando Pestalozzi, o segundo de três filhos, tinha apenas cinco anos. Sua mãe, Susana Hotze, era originária de Wädenswil, na região do lago de Zurique (Brühlmeier et.al, s/d).

Na infância, era considerado um aluno medíocre e distraído, e alguns professores não viam perspectiva em seu futuro (Soëtard, 2010). Estudou humanidades no Colégio de Zurique, sem demonstrar grandes interesses pelos estudos. Nos períodos de férias e feriados, visitava seu avô materno, Andreas Pestalozzi, um clérigo protestante em Höngg, e juntos eles visitavam as escolas e as casas dos paroquianos, onde conheceu a pobreza dos trabalhadores do campo, viu as consequências do trabalho das crianças nas fábricas e o pouco que o catecismo faziam por elas (Brühlmeier et al, id.), impressões que seguramente guiariam suas futuras ideias educacionais.

O jovem Pestalozzi primeiro tentou a vida eclesiástica, porém desistiu após a leitura do filósofo Rousseau, em especial “Emílio, ou Sobre a Educação” (1999) -obra que deixaria marcas indeléveis em seu pensamento e em sua vida- e então decidiu tentar a carreira jurídica (Pestalozzi, 2004).

O século XVIII foi um período de agitações revolucionárias que romperam com as estruturas do Antigo Regime, sendo a Revolução Francesa o episódio mais emblemático dessa inflexão para a contemporaneidade. Em meados do século, o governo da Suíça condenou “Emílio” e o “Contrato Social” de Rousseau, sob a argumentação que eram perigosas para o Estado e a religião cristã.

Nesse contexto, Bodner, um ex-professor de Pestalozzi seguidor do filósofo francês, fundou em 1765 com cerca de outros vinte intelectuais a “Sociedade Helvética” -ou “Patriotas”, como também eram conhecidos-, um movimento intelectual contra o poder aristocrático que clamava por reformas liberais na Suíça (Brühlmeier et.al, id). Imbuído de um espírito libertário, Pestalozzi foi membro ativo da organização, contribuindo com muitos artigos para o jornal da sociedade, trazendo à luz muitos casos de corrupção oficial. Na fuga de um colega colaborador do periódico, foi considerado como cúmplice e ficou preso por três dias, provando mais tarde sua inocência.

Esses eventos fizeram com que Pestalozzi tivesse muitos inimigos políticos, sendo então aconselhado a desistir do estudo das leis. Posteriormente, tentou ser agricultor e estudou um ano em Kirchberg com um reconhecido agrônomo de Berna (Pestalozzi, 2003). Em 1768, adquiriu algumas terras em

Müllingen, comuna no cantão de Argóvia, onde se estabeleceu, com sua mãe o acompanhando por alguns meses.

Nessa época, Pestalozzi era um jovem sem profissão estabelecida e com poucas condições financeiras. Em 1769, casou-se, apesar da oposição da família da noiva, com Anna Schulthess, filha de um próspero comerciante de Zurique, e no ano seguinte nasceu seu único filho, Hans Jakob –Jean-Jacques em alemão-, em homenagem à Rousseau.

O trabalho agrícola de Johann Henrich em Mülligen, apesar da ajuda do sogro e de outros amigos, não prosperou, tanto por falta de conhecimentos quanto pela má organização e gastos inúteis. Importante assinalar, essa opção pela atividade agrícola e o estudo da agronomia não decorreram por uma vocação de Pestalozzi, mas certamente pela influência filosófica de Rousseau e o ideal da vida no campo. Apesar do fracasso, essa proximidade com a vida rural e com os camponeses seriam determinantes em seu pensamento e práticas pedagógicas.

NEUHOF (1771/1780)

Com o fracasso de Mulligen, Pestalozzi foi viver com a esposa e o filho numa casa que construía em Birr, chamada por ele como NeuhoF (ou ‘fazenda nova’, em tradução livre), se dedicando a produzir leite, queijo e algodão. Nessa empreitada, teve a ideia de recrutar meninos pobres para que o ajudassem no trabalho, em troca de comida e vestuário. Porém, os negócios também não avançaram, os prejuízos se avolumaram e a herança da esposa foi consumida. No final de 1775, Pestalozzi fez um chamado público para custear os gastos de NeuhoF em troca de poder também educar as crianças.

Seus apelos foram atendidos, e o governo e algumas pessoas ricas da região lhe deram ajuda e NeuhoF foi um significativo experimento pedagógico que durou cinco anos. Instalou em sua granja uma fiação de algodão, à qual se juntou a manufatura de tecelagem, tinturaria e estamparia. Com alunos pobres de ambos os sexos, ensinava-os a ler, escrever e calcular e, ao mesmo tempo, se iniciavam nos trabalhos domésticos, agrícolas e na tecelagem, e de jardinagem pelas meninas - ideias certamente precursoras das futuras escolas profissionais e agrícolas.

Em 1777, deu as primeiras notícias de suas ideias e realizações educativas em três cartas pedagógicas, intituladas “Sobre a educação da juventude pobre nos campos”, e uma memória de NeuhoF chamada “Fragmento da história da humanidade inferior”, publicadas no periódico de seu amigo e editor Isaac Iselin, “Efe-mérides da Humanidade”. Em 1778, publicou em Zurique um folheto sobre NeuhoF chamado “Notícias certas do Instituto para a educação de meninos pobres”. Pestalozzi, à essa época, já buscava a universalidade de seu pensamento, tipificando a circunstância histórica e as necessidades educativas, os problemas

da educação da juventude camponesa, questões que, mais do que casos isolados, eram comuns à humanidade e problema do desenvolvimento da civilização (Pestalozzi, 2003).

Apesar de todos os esforços, o empreendimento foi um fracasso, Pestalozzi foi à falência total e Neuhof encerrou as atividades em 1780. A mulher e o filho, Anna e Jakob, foram viver no castelo de uma nobre da região que os acolheu.

Cinquenta anos mais tarde, ao escrever sua biografia, cuja primeira parte foi chamada “O Canto do Cisne” (2003), uma espécie de ‘testamento pedagógico’ Pestalozzi fez um breve balanço dessa experiência em Neuhof, reconhecendo que apesar das dificuldades extrínsecas, ele incorreu num erro pedagógico de caráter fundamental, ou seja, o de ter tentado introduzir prematuramente nas crianças o trabalho produtivo. Ainda em suas reflexões e desabafos finais, revelou o drama vivido pelo fracasso, a pobreza e as desconfianças generalizadas:

Também tive muitos amigos na minha desgraça; mas com quase todos eles haviam perdido a última centelha de confiança. Eles me amavam, mas achavam que eu não tinha esperança. Em todos os meus relacionamentos foi dito de maneira geral que eu estava perdido e que não podia ser ajudado. Chegou ao ponto de meus melhores amigos, envergonhados por essa consideração e cheios de compaixão, ao me verem na rua, virarem a esquina para não se encontrarem no doloroso caso de não poder trocar uma palavra de conforto com um homem que não sabia não podia ser ajudado em nada. (p.159)²

Recriminado pelos vizinhos e antigos amigos, Pestalozzi contava apenas com uma criada jovem e dedicada, Isabel Naf, além de Iselin, um amigo das letras, e o livreiro Füsli.

UM ESCRITOR PROFÍCUO (1780/1797)

No isolamento em Neuhof Pestalozzi já havia produzido alguns textos, porém foi a partir de 1780 que ganhou reconhecimento e projeção como um escritor talentoso e fecundo. Porém, a ‘descoberta’ dessa vocação ocorreu a partir de um episódio casual e pitoresco, num período de miséria e privação em sua vida.

Por ocasião da adoção de um uniforme para a guarda da cidade de Zurique, Pestalozzi escreveu um parágrafo satírico que dizia: “A transformação dos guardas tortos, sujos e despenteados, em guardas eretos, limpos e bem penteados”. Um pintor que vivia em Londres viu casualmente um manuscrito de Pestalozzi em cima da mesa de seu irmão Füsli, e sentenciou:

² Tradução nossa a partir da edição em espanhol

"Este homem pode valer-se perfeitamente; tem talento para escrever de uma certa maneira sobre o que no momento em que vivemos vai despertar muito interesse. Incentive-o a fazê-lo e diga-lhe que como escritor ele pode ganhar a vida como quiser." (Pestalozzi, 2003, p.160)

O livreiro contou o ocorrido a Pestalozzi para incentivá-lo, que, encorajado, passou a ler os "Contos Morais" de Marmontel na busca de inspiração. Após inúmeras tentativas de imitá-lo, teve então a ideia de escrever sobre os camponeses que conheceu, nascendo assim de sua pena "Leonardo e Gertrudes", obra que o consagraria. No balanço de sua vida em "O Canto do Cisne", destacaria aquele momento da vida e o começo da carreira de escritor com bom humor: "Mas a necessidade, que muitas vezes se diz ser um mau conselheiro, foi boa para mim desta vez" (2003, id.).

A obra educativa e pedagógica de Pestalozzi foi elaborada num espaço de cinquenta e dois anos, desde o estabelecimento de seu primeiro centro educativo em Neuhof, no ano de 1775, até a sua morte em Brugg, no ano de 1827, e não se pode separar os aspectos práticos das questões teóricas deste defensor dos pobres e da formação e superação das desigualdades pela educação. Como escritor, seguiu uma linha liberal, e a tônica dos seus escritos são os problemas sociais e políticos de seu tempo, paixões desde a juventude, e nessas reflexões as questões pedagógicas ganham forma e sentido, compondo um conjunto que seria mais tarde modelo de educadores e pedagogos na Europa e da América do Norte.

A seguir, uma breve descrição das principais produções literárias de Pestalozzi, obras com profundo sentido educativo, imbuídas pelo pensamento filosófico da época, o neohumanismo modelado pelas ideias kantianas, tendo como ponto de partida a realidade humana e a convivência social:

Em 1781 publicou o primeiro volume de seu livro mais influente, "Leonardo e Gertrudes", e até 1787 foram lançados outros três volumes. Escrito em forma de romance de caráter popular numa linguagem acessível, o livro descreve a vida simples do povo do campo, tendo como foco uma inteligente mulher aldeã (Gertrudes) que, embora sem instrução, exerceu fortes influências e modificações naquele meio social, conquistando o respeito coletivo. Dedicada na educação dos filhos, resgatou o marido (Leonardo) do vício na bebida e da indolência, o que impactou toda a aldeia. Para Pestalozzi, isto poderia ser feito em todas as comunidades, numa confiança na ideia da regeneração social pela educação. No quarto e último volume, surgiu um personagem que incorporou a ênfase nas escolas, um oficial aposentado (Gulphi) que se tornou professor do educandário elementar e tinha a convicção de superar a preponderância do verbalismo, com ênfase das *ações* na instrução humana.

No ano seguinte ao lançamento do primeiro volume de Leonardo e Gertrudes, em 1782 publicou "Cristóvão e Elisa, um segundo livro para o povo",

também ambientado no meio rural, porém sem o êxito alcançado pelo anterior. Ainda no mesmo ano, escreveu vários artigos no semanário “A Folha Suíça”, com opiniões sociais e políticas.

Em 1783 lançou “Sobre a Legislação e infanticídio” (2002), um folheto social em que analisou a situação de algumas famílias abandonadas com filhos, apelando na conclusão pela abolição da pena de morte.

Em 1797, por sugestão do filósofo Fichte (1762/1814)-que se tornou amigo-, publicou “Minhas investigações sobre o curso da natureza no desenvolvimento da raça humana”, um importante ensaio filosófico em que explica o caráter animal, social e moral dos seres humanos, o trabalho mais maduro de seu pensamento sobre a essência e o destino da humanidade.

A partir de suas experiências em Neuhof, Pestalozzi teve vários eventos políticos e sociais marcantes. Em 1792 foi condecorado pela Assembleia da Revolução Francesa como “Cidadão da República Francesa”, e no mesmo ano visitou sua irmã Bárbara que vivia na Alemanha, em Leipzig, ocasião que conheceu e estabeleceu grande amizade com o escritor Goethe (1749/1832) -exponente juntamente com Fichte do Romantismo alemão.

Abaixo, um quadro com a síntese dessa primeira fase da produção literária de Pestalozzi:

Quadro 1 – Obras publicadas entre 1780 e 1797

1780	A Vigília de um solitário
1781	Leonardo e Gertrude, um livro para o povo (primeira parte do Romance)
1782	Cristóvão e Elisa, Meu segundo livro para o povo
1783	Sobre Legislação e infanticídio
1783	Leonardo e Gertrudes - segunda parte
1785	Leonardo e Gertrudes – terceira parte
1787	Leonardo e Gertrudes – quarta parte
1790-2	Leonardo e Gertrudes, três volumes (Zurique)
1793	Sim ou não?, declarações sobre o sentimento político da humanidade europeia na mais alta e mas baixa posição. Por um homem libre (Folheto)
1796-7	Minhas investigações sobre o curso da natureza no desenvolvimento do gênero humano
1797	Figura para o meu abecedario (Fábulas)

Fontes: Pestalozzi (2003); Pestalozzi (2004); Soetard (2010)

STANS (1798/1799)

Em 1798 eclodiu a “Revolução Suíça”, movimento inspirado pelos ventos da liberdade propagados pela Revolução Francesa, desencadeado, entre outros fatores, contra a corrupção das ricas casas reinantes. Concomitante com o movimento francês, ocorreram levantes revolucionários em Lausanne (1790), Genebra (1792), Grisons (1794) e Vaud (1797).

Entre a cobiça francesa com as ambições napoleônicas, as contradições de classes e a fragilidade da descentralização política do território, a Revolução de 1798 proclamou a “República Helvética”, com a união dos diversos Cantões em Argóvia. As leis foram padronizadas, a maior parte segundo o modelo francês, dezenas de moedas foram unificadas no franco suíço e a confederação composta por cidades e vales autônomos foi centralizada em uma República de cidadãos iguais (History, 2004).

Desde quando tinha dezessete anos, na década de 1760, Pestalozzi fazia parte da “Sociedade Helvética”, e com a deflagração da Revolução Suíça tornou-se redator da “Folha Popular Helvética” (“*Helvetisches Volksblatt*”), em 1798, jornal que propunha a disseminação das ideias culturais, educacionais e sociais da nova ordem política implantada.

As lutas pela independência e a presença de tropas francesas intervencionistas de Napoleão Bonaparte na Suíça deixaram muitas crianças que vagavam sem pais, sem casa e sem comida em torno do Lago de Lucerna. Paralelamente à lide jornalística, Pestalozzi dirigiu em Stans, em 1798, um instituto destinado justamente a esses órfãos de guerra, sua segunda experiência pedagógica. O orfanato foi instalado em um convento abandonado e a estrutura para seu funcionamento foi garantida pelo governo suíço.

Os primeiros órfãos foram recebidos em 14 de fevereiro de 1799, e quatro semanas depois já eram 62. Pestalozzi propôs alternar o trabalho manual com os estudos elementares, e ele assumiu pessoalmente o lugar de instrutor, esboçando a instituição como uma família, com o propósito de educar intelectual e moralmente os rapazes afiliados. Nessa jornada, desenvolveu os princípios fundamentais de seu ensino, o “método intuitivo” e o “ensino mútuo” (Cambi, 1999, p.417). Numa combinação entre as atividades educacionais e o trabalho manual, Pestalozzi, além de professor, posicionava-se como pai das crianças.

Porém, em junho de 1799 o invasor francês solicitou o prédio para a instalação de um hospital. A instituição foi fechada -o que representou uma dura decepção para Pestalozzi. Além das conjunções políticas, com a população dividida diante da intervenção estrangeira -o governo que Pestalozzi representava apoiou a invasão francesa que massacrrou uma rebelião local- e as contradições religiosas, com a resistência católica contra uma administração laica e pública do orfanato, foram fatais para seu insucesso (Incontri, 1997, p.85-6).

Acolhido por amigos nos Alpes, para recobrar a saúde debilitada pelos desgastes da experiência, elaborou as “Cartas de Stans” (1996), com pensamentos acerca das questões pedagógicas e revelações a respeito dos aspectos de seu

cotidiano com as crianças, a cumplicidade, os laços afetivos. Entre relatos e reflexões comoventes, descreveu o cotidiano da instituição:³

Eu ficava desde a manhã até a noite, praticamente sozinho entre eles. (...) Cada socorro, auxílio em cada sofrimento, cada lição que receberam, vinha imediatamente de mim. Minha mão descansou em suas mãos, meus olhos repousaram sobre os seus olhares. Minhas lágrimas escorriam com as deles, e meu sorriso acompanhado do deles. Eles estavam fora do mundo, eles eram de Stans, eles estavam perto de mim e eu estava perto deles. Sua sopa era a minha, a bebida era a minha bebida. Eu não tinha nada, eu não tinha nem família nem amigos, nem empregados em torno de mim, eu tinha eles. Quando eles estavam em boa saúde, eu estava entre eles, quando eles estavam doentes, eu estava à beira do leito. Eu dormia no meio deles. (...) Quando eles estavam na cama, eu orava com eles e novamente transmitia ensinamentos até que eles dormissem: e eles me pediam também (1996, p.21-2).

Em outro trecho da obra, expressou suas crenças sociais:

A completa falta de educação escolar era precisamente o que me inquietava, no mínimo; confiante nas forças da natureza humana que Deus igualmente depositou nas crianças mais pobres e abandonadas, não somente tinha aprendido há muito tempo pela minha experiência anterior que a natureza se desenvolve, no meio do lamaçal da grosseria, da selvageria e da decadência, as disposições e as habilidades mais sublimes, mas eu vi também em meus filhos que a força viva da natureza vem de várias direções no meio de sua rudeza (1996, p.15-6).

A difícil experiência em Stans, no entanto, reforçou e difundiu a imagem de Pestalozzi vinculada à pedagogia do amor, exemplo da abnegação e da entrega, valorizando o papel social da educação. Ainda nessas cartas, também reiterou a importância da família -fundamento de toda a educação por ser o espaço do afeto e do trabalho comum:

Minha convicção e meu objetivo eram um só. Na verdade, eu pretendia provar, com minha experiência, que as vantagens da educação familiar devem ser reproduzidas pela educação pública e que a segunda só tem valor para a humanidade se imitar a primeira. Aos meus olhos, ensino escolar que não abranja todo o Espírito, como exige a educação do homem, e que não seja construído sobre a totalidade viva das relações familiares, conduz apenas a um método artificial de encolhimento de nossa espécie. Toda a boa educação exige que o olho materno acompanhe, dentro do lar, a cada

³Tradução nossa a partir da edição francesa

dia, a cada hora, toda a mudança no estado de alma de seu filho, lendo-o com segurança nos seus olhos, na sua boca, na sua frente (Idem, p.18).

BURGDORF (1799/1804)

Contando com o apoio do ministro Stápfer, um amigo e protetor, obteve a licença para ensinar nas escolas oficiais em Burgdorf, próximo a Berna, em 1800, sua terceira experiência pedagógica. Recebeu um antigo castelo do povoado e ainda recebeu uma gratificação mensal do governo de 160 francos mensais (Pestalozzi, 2003). Neste ano, Stápefer e alguns admiradores de Pestalozzi fundaram uma “Sociedade de Amigos da Educação”, que procurou ajudar Pestalozzi de diferentes maneiras, com o estudo e aplicação de seu método, intervenções junto ao governo e à sociedade para angariar recursos para a publicação de livros elementares, entre outros aspectos.

Em Burgdorf, as autoridades locais no início só permitiram que Pestalozzi lecionasse na escola para os não-cidadãos, sendo atribuído a ele um espaço para seus experimentos em turmas já constituídas. Nessa jornada pedagógica, Pestalozzi buscava um método de instrução elementar para ensinar seus alunos de forma natural e psicologizada. Suprimiu os livros didáticos e fez com que os pequenos alunos pudessem experimentar o ambiente concreto com todos os seus sentidos. O pensamento precedia a leitura e todo o conhecimento tinha que se basear na observação. Ao final de oito meses seus alunos foram examinados e os êxitos foram tão consistentes que a Câmara Municipal lhe concedeu uma classe com 25 crianças.

O ENSINO NORMAL EM BURGDORF

O nascente estado nacional suíço carecia de formação sistematizada de professores. Com a ajuda financeira recebida do governo e de seus amigos, consagrou sua dedicação a uma escola normal para a formação docente —a quarta experiência pedagógica, catapultando a influência de Pestalozzi pela Europa, se tornando um dos mais respeitados intelectuais da educação no velho mundo.

Em fins de 1800, foram inaugurados cursos tanto no Colégio para alunos internos (48 matriculados) e na formação de professores para alunos externos, combinados ainda com um orfanato para crianças pobres. O ensino devia ser integrado numa comunidade de vida, na qual as capacidades da cabeça, da mão e do coração pudessem ser desenvolvidas harmoniosamente. Pestalozzi atraiu vários colaboradores para sua ideia e o governo apoiou a empresa em todos os sentidos. Logo os alunos vieram de várias partes.

Pestalozzi começou a escrever no início de 1801 sua obra mais importante, “Como Gertrudes ensina a seus filhos” (“Wie Gertrud ihre Kinder Lehrt”), acentuando suas preocupações com a questão da prática pedagógica e psicologização da educação (Pestalozzi, 2003).

Organizada em forma de cartas, enfatizou o papel da mãe na vida da criança, sustentando que o amor à humanidade é aprendido com o aconchego materno, que deposita em seu coração os germens do amor por todo o ser humano. No sistema pestalozziano, a mãe da família é o tipo e o modelo natural da educação, compreendido em seu verdadeiro sentido⁴:

A obediência e o amor, a gratidão e a confiança reunidas, fazem brotar na criança os primeiros germens da consciência. Ele começa a sentir, muito vagamente no princípio que, não é justo ter raiva contra sua mãe que o ama. Ele começa a sentir vagamente que sua mãe não é única no mundo e somente para ele. Ele desperta a primeira tênue sombra do vago sentimento de que o mundo não existe só para ele, e com esse sentimento nasce também outro: que ele mesmo não existe no mundo, só por si; é a primeira e vaga ideia do dever e de direito, que começa a germinar. Estas são as primeiras características fundamentais do desenvolvimento da personalidade. Eles surgem das relações naturais que existem entre a mãe e o filho que cria (idem, p.142).

Pestalozzi não idolatrava *a priori* uma ingenuidade infantil. Sua concepção de natureza humana operava numa dupla percepção, uma natureza animal e outra, ao mesmo tempo espiritual - uma natureza inferior e outra melhor. E o amor materno é a força mais poderosa para dominar esses sentimentos primitivos do homem.

A experiência em Burgdorf durou quatro anos, período em que esteve ausente em duas ocasiões: primeiro, por ter sido nomeado deputado da representação suíça em Paris (entre outubro de 1802 e fevereiro de 1803), depois pela fundação de uma escola em Yverdon. Nesses ínterims, o instituto foi dirigido por professores próximos a ele. Na estada na França, em missão oficial, Pestalozzi tentou convencer Napoleão Bonaparte sobre a importância da educação elementar, o que não despertou interesse no então cônsul da França, nem tampouco em seus auxiliares diretos.

A falta de subvenções governamentais e o desacordo entre os propósitos do instituto obrigam-no a abandoná-lo. Porém, os cinco anos de existência de Burgdorf foram significativos. A instituição foi visitada por personalidades estrangeiras - dentre elas, o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776/1841), fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. O modelo Burgdorf deu

⁴Tradução nossa a partir da obra em espanhol

origem a outros similares na Europa e se converteu num centro de irradiação da pedagogia moderna.

A seguir, um quadro com a produção literária de Pestalozzi no período vivenciado em Burgdorf:

Quadro 2 : Escritos de Pestalozzi entre 1800 e 1803

1800	O Método
1801	Como Gertrudes ensino a seus filhos
1801	Instruções para ensinar a soletrar e ler
1802	Memoria sobre Burgdorf
1802	Pareceres sobre as questões para as quais a Suíça deve principalmente direcionar sua atenção
1803	O livro das mães ou orientação para mães que querem ensinar seus filhos a observar e falar (primeira parte)
1803	ABC da intuição ou ensino intuitivo das relações de medição (Alfabeto da intuição)
1803	Ensino intuitivo de relações numéricas (livro de cálculo)
1803	Der natürliche Schulmeister (Exercícios sobre a linguagem, publicado até 1829 sob o título: Ensino do pai na forma de explicações morais do vocabulário: Testamento do padre Pestalozzi para seus discípulos)

Fontes: Pestalozzi, 2003; Pestalozzi, 2004

MÜNCHENBUSCHEE (1804/1805)

Pestalozzi experimentou ainda uma quinta e breve experiência pedagógica em Münchenbuschee (entre 1804 e 1805), desta vez como fundador e usufrutuário das atividades de um grupo de professores privados ao invés de docente prático, com o propósito de dedicar-se a escrever suas obras com o recebimento mensal da instituição escolar nos moldes de Burgdorf, cujas atividades prosseguiam.

O projeto foi vendido a Fellenberg, que contou com a colaboração dos professores próximos a Pestalozzi: Tobler, Muralt, Steiner -antigo aluno-, e Joseph Schmid (1785–1851), discípulo que o acompanhou até o fim de sua vida.

O projeto de Münchenbuschee se iniciou em 1804 e persistiu até o final de 1805, com sérias desavenças entre Fellenberg e Pestalozzi, tendo como consequência um novo fracasso econômico e o abandono do pessoal. Pestalozzi seguiu para uma nova jornada em Yverdon, acompanhado do fiel Schmid.

YVERDON (1805/1825)

Após a exitosa experiência em Burgdorf, Pestalozzi seguiu para Yverdon em fins de 1804, onde instalou num antigo castelo medieval de mesmo nome um Instituto, permanecendo ali em sua sexta e mais longa experiência pedagógica, que durou até 1825, trajetória em que obteve reconhecimento internacional, recebendo a visita de importantes personalidades e educadores, e melhor organizou seu método educativo.

Além do ensino elementar, a comunidade local demandou o estabelecimento de disciplinas do segundo ciclo, e a esses estudos Pestalozzi acrescentou a fundação de uma seção para o ensino feminino, que ficou a cargo de sua nora, viúva do filho Jacobo Pestalozzi. No final de 1807, Yverdon contava com 143 alunos, sendo 86 suíços e 61 estrangeiros, incluindo 17 meninas.

O Instituto Yverdon foi caracterizado pelos analistas da história da educação como uma escola avançada nos quadros do ensino na Europa. Pestalozzi aplicou ali sua metodologia e sistemática de trabalho. Reunia duas vezes por semana com o professorado para a discussão e a avaliação do trabalho pedagógico (Arce, 2000). Conjugando o ensino formal com as atividades físicas, tinha como lema “Corpo são e mente sã”, além do incentivo às atividades artísticas e o contato com a natureza.

Ainda nos primeiros anos, o professor aceitou a colaboração intelectual de dois de seus discípulos – o já citado Joseph Schmid, um católico e homem dotado de um senso de praticidade, o mais próximo e leal a Pestalozzi, e Johannes Niederer (1779–1843), um teórico protestante, ambos personagens centrais na gestão da escola que se tornaram rivais. A partir de 1808, outros discípulos do mestre suíço – Tóbler, Hopf e Barraud, dirigiram um instituto pestaloziano em Bergerac, voltado para educação de surdos-mudos

O Instituto de Yverdon foi célebre e recebeu entre os alunos o alemão Friedrich Fröbel (1782/1852), um importante nome do pensamento pedagógico moderno, influente no desenvolvimento dos jardins de infância. Acerca da escola, diversas são as referências encontradas na literatura entre expoentes da intelectualidade e dirigentes políticos, tais como Fichte nos “Discursos à nação alemã” (1943); os escritores Goethe e Madame de Stäel; o rei Carlos IV, da Espanha, o czar Alexandre, da Rússia, e o rei Frederico Guilherme III, da Prússia, entre outros.

A ênfase no trabalho e no ensino em grupo pautavam a disciplina escolar. O tempo de ensino era quase o triplo da atualidade – cerca de 60 horas semanais, e se ensinava línguas alemã e francesa, história, geografia, religião, ciências naturais, desenho, entre outras. Porém, o horário não era rígido, já que o Instituto funcionava como uma escola experimental, e os alunos tinham várias horas diárias para o aprendizado individual.

As condições dos alunos eram as mais diversas. Além dos normais e dos altamente dotados, também eram levadas a Yverdon crianças com necessidades específicas ou com problemas de convívio. A idade mínima dos alunos era 7 anos, e com mais de 11 não eram aceitos. Aqueles considerados discípulos, se não quisessem ficar mais tempo no Instituto para se tornarem professores, eram mantidos até os 15 anos.

Roger Guimps (1802/1894), um aluno de Yverdon, registrou no livro “Histoire de Pestalozzi, de as pensée et son oeuvre” várias passagens a partir de suas memórias acerca dos tempos vividos ali:

Os alunos gozavam de grande liberdade; as portas do castelo permaneciam abertas o dia todo, e sem porteiros. Podia-se sair e entrar a qualquer hora, como em toda casa de uma família simples, e as crianças quase não se prevaleciam disso. Eles tinham, em geral, dez horas de aula por dia, das seis da manhã às oito da noite, mas cada lição só durava uma hora e era seguida de pequeno intervalo, durante o qual ordinariamente se trocava de sala. Por outro lado, algumas dessas lições consistiam em ginástica ou em trabalhos manuais, como cartanagem e jardinagem [...].
(GUIMPS, 1874)

A trajetória de Pestalozzi em Yverdon teve grandes obstáculos, tanto externos quanto problemas internos. Vencidos os primeiros, contudo, não teve forças para suportar os segundos.

Em termos financeiros o Instituto sempre enfrentou dificuldades. O valor da pensão era pequeno, e além disso Pestalozzi recebia muitos filhos de pais pobres gratuitamente (pelo menos um terço do alunado), e os professores trabalhavam praticamente sem remuneração, contado apenas com o alojamento e a alimentação.

Por volta de 1811, Pestalozzi tinha levado para a coordenação do ensino feminino a senhorita Rossette Kasthöfer, que em pouco tempo se casou com Niederer, provocando severa oposição tanto de Pestalozzi quanto dos demais professores, o que desencadeou a ruptura das relações de trabalho com ela.

Os conflitos entre os professores e a diretoria da instituição se tornaram cada vez mais frequentes. Em 1816, seus dois colaboradores mais próximos, Schmid e Niederer, levaram suas rivalidades ao extremo, aprofundando as divisões do Instituto, sendo que Pestalozzi tinha preferência pelo primeiro. Schmid conseguiu, neste mesmo ano, normalizar as finanças do Instituto com a matrícula de cem alunos ingleses, além de promover a edição das obras completas do mestre, o que rendeu 50.000 francos.

Em 1817, Yverdon ainda foi palco de interesses estrangeiros, quando um professor alemão chamado Laytz levou embora professores de seu país, e neste

mesmo ano em cisão articulada por Niederer culminou também com a saída de diversos profissionais da escola.

Mesmo após a saída do Instituto, Niederer e sua esposa nutriram a inimizade com Pestalozzi até o final de sua vida. Em seu último escrito, em 1826, “*Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten*” (em tradução livre “Meu destino como chefe dos meus institutos educacionais em Burgdorf e Yverdon”), elaborado um ano após o fechamento de Yverdon e em seguida ao “Canto do Cisne”, sendo considerado então como um complemento a sua autobiografia, Pestalozzi ainda faria desabafos e pedidos comoventes ao casal:

Prezado Sr. Niederer! Prezada Sra. Niederer! estou perto do túmulo. Deixe-me mergulhar nele com calma e paz, e então devo acrescentar: ainda tenho algumas coisas para fazer nesta terra; – ajude-me para que eu possa fazê-lo ileso e imperturbável, e não mais ter que fazê-lo sob a tortura de nosso julgamento indigno. Eu prometo a você a oferta de uma mão, que eu preciso para o propósito da minha vida, para retornar ao meu túmulo com agradecimento e amor. (1994, p. 343).⁵

Para garantir a continuidade do funcionamento do Instituto, Pestalozzi combinou a partir de então seu método com o ensino mútuo - técnica onde os alunos mais adiantados atuam como monitores dos demais.

Pestalozzi seguia escrevendo e publicando incessantemente, sejam problemas e experiências exitosas ou fracassadas do cotidiano, reflexões pedagógicas ou políticas, sobretudo pela imprensa. Vários artigos sobre “A educação humana” foram publicados em um semanário suíço entre 1807 e 1811 e a produção mais significativa no campo da pedagogia deste período foi a ampla correspondência que manteve com o inglês J.P. Graves, publicadas posteriormente na obra denominada “*Cartas sobre a educação infantil*”.

Ao longo de sua vida insistiu na educação elementar, com um interesse especial no ensino das crianças pobres, e nestas “*Cartas sobre educação infantil*”⁶, Pestalozzi reitera, como rousseauiano fiel e convicto, sua crença no ser humano e a pureza contida nas crianças:

⁵ Tradução nossa a partir da edição em alemão

⁶ Tradução nossa a partir da edição espanhola

Em minha última carta, expus minha sincera convicção de que, na criança, se dá uma disposição que, com a ajuda divina, pode capacitá-la a cumprir - e não com o objetivo de distinguir-se com isso entre as demais pessoas - o máximo mandamento de seu Criador, isto é: caminhar sob a luz da fé, com o coração pleno daquela caridade sobre a qual está escrito que ‘tudo tolera, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. A caridade jamais acabará’ (I Coríntios, 13,7-8). A esta disposição, tal como se manifesta no primeiro estágio da vida humana, eu a tenho chamado de capacidade de amor e de fé (2003b, p.26).

Avesso ao ensino autoritário tradicional, acreditava que o estímulo era suficiente para o desenvolvimento espontâneo da criança - uma psicologia infantil ainda incipiente e permeada pelo Romantismo. Ainda nesse texto, enfatizou sua crença no papel da educação para a busca da felicidade:

Se passarmos a considerar o homem como ser individual, há que se afirmar que a educação deveria fazê-lo *feliz*. O sentimento de felicidade não nasce de circunstâncias externas; é um estado de alma caracterizado pela consciência de harmonia entre o mundo interior e o exterior. Impõe aos desejos, os limites que lhes correspondem, e assinala às faculdades do homem os objetivos mais elevados. Pois feliz o é aquele que é capaz de acomodar suas necessidades aos meios de que dispõe e de renunciar aos desejos pessoais e egoístas, sem perder por isso, sua alegria e sua paz [...]. (Id., p.131-2).

A seguir, a lista dos escritos de Pestalozzi durante a experiência em Yverdon e em seus últimos anos de vida:

Quadro 3 – Produção de Pestalozzi de 1806 até 1816

1806	Olhar sobre meus pontos de vista e meus ensaios sobre educação
1807	Revista da Educação (uma edição impressa em Leipzig)
1807	Relatório dedicado aos pais e ao público sobre o estado e organização do estabelecimento Pestalozzi
1807-1812	Gazeta Semanal para a Educação do Homem (publicação irregular)
1813	Uma palavra aberta (franca) ao patriota velho e irritado patriota de sua cidade natal. (Resposta ao cônego de Zurique, Bremi, que escreveu contra Yverdon).
1815	À inocência, à formalidade, à magnanimidade do meu país
1818-1819	Cartas a J.P. Greaves, sobre a educação infantil e a direção das mães na educação dos filhos (Londres, 1827)

1819	Memorial de Pestalozzi ao público britânico, solicitando que o ajudem com assinaturas para realizar seu plano de uma escola preparatória para professores e professoras para o povo, a fim de que a humanidade possa receber em tempo os primeiros princípios de instrução intelectual de sua mãe
1820	Uma palavra sobre o estado atual do meu trabalho pedagógico e sobre a nova organização do meu estabelecimento
1825	Discurso que dei em Langenthal como Presidente da Sociedade Helvética (publicado em abril de 1826)
1825	Ensaio de um esboço sobre a essência da ideia de educação elementar e sobre os esforços de minha vida para colocar essa ideia sublime em uma luz mais clara e tornar visível sua aplicação. (Lido por Stéiger, pastor protestante de Birr, na <i>Brugg Culture Society</i> , a pedido de Pestalozzi)
1826	O Canto do cisne. (Primeira parte de sua autobiografia)
1826	Os Destinos da minha vida como chefe dos meus Institutos de Educação em Burgdorf e Yverdon (segunda parte de sua autobiografia)

Fonte: Pestalozzi, 2003

ASILO DE CRIANÇAS POBRES DE CLINDY (1818/1825)

O velho e incorrigível professor e filantropo ainda fundou um educandário para crianças pobres às margens do lago de Neuchatel, a um quilômetro de Yverdon, sua sexta e última experiência pedagógica. Com os 50000 francos recebidos pela publicação de suas obras, quitou as dívidas e anunciou o projeto em um discurso pronunciado na celebração de seus 72 anos de idade em janeiro de 1818, sendo inaugurado o estabelecimento em setembro daquele ano, ligado a uma escola de formação industrial e uma escola de formação de professores.

No princípio, com a gratuidade as matrículas foram numerosas, e depois foram aceitos meninos pensionados por protetores da instituição, sendo também auxiliado por um filantropo inglês, C.Mayo. Porém, como o dinheiro não chegou na quantidade prometida, somente em 1821 viriam os primeiros 10000 francos, já no ano seguinte da fundação, em 1819, o asilo de Clindy foi incorporado a Yverdon, apesar dos protestos da administração municipal.

Nesse contexto, a velhice, as enfermidades, além do estado permanente de pobreza, refletiam obviamente no enfraquecimento do valente educador, e o o instituto Yverdon fechou definitivamente suas portas e, em 2 de março de 1825, e o último aluno foi dispensado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com uma pedagogia fundamentada no “espírito da benevolência e da firmeza”, buscava a elevação do homem a uma dignidade espiritual. Mas, firmeza em Pestalozzi não pode ser confundida com a educação repressiva dos métodos tradicionais de ensino que ele refutava.

Pestalozzi enfatizava as conexões entre a pedagogia e sociedade pela disciplina e pelo trabalho, bem como a formação do homem, vista como exercício de liberdade, e da participação na vida coletiva, econômica e social.

Esse enfoque na liberdade, presente posteriormente nas formulações políticas e pedagógicas de Fichte (que se tornou reitor da Universidade de Berlim - a primeira instituição universitária dita contemporânea) e em Fröbel, buscou caracterizar a função sociopolítica e ideológica da educação, cujas ações devem emancipar e integrar o sujeito, responsável na sociedade industrial e liberal a caminho. Na Alemanha, a reformulação da escola elementar (cujas tradições remontavam a Lutero) foi efetuada por influências de Pestalozzi.

A educação pestalozziana é primordialmente moral e lógica - princípio vital de seu sistema. O indivíduo é um todo, cujas partes devem ser cultivadas e a unidade espírito-corção-mão é análoga à tríplice atividade conhecer-querer-agir, por meio da qual ocorre o aprimoramento da inteligência, da moral e da técnica. A educação deve ser essencialmente prática, focada na existência e empregada em todas as circunstâncias da vida.

Na didática, Pestalozzi desenvolveu o método intuitivo, em que a aprendizagem é um produto da observação e da percepção, ou seja, é a visão mental ou a faculdade de ver e discernir o que não pode perceber por meio dos sentidos. A criança parte da observação de um objeto - pelos sentidos, alimenta a intuição (ou a mente) de conteúdos, permitindo a formulação de hipóteses, ou seja, a produção do conhecimento. O método é denominado como “intuitivo” diante da premissa de que a intuição é uma parte ativa da mente, que age diante das sensações.

Nos últimos anos de sua vida, estiveram próximos novos amigos que o nomearam Presidente da “Sociedade Helvética”, e por este motivo o fizeram viajar para Lanenthal (abril de 1825), Beuggen (julho de 1826) e a Brugg (novembro de 1826) —onde já não conseguiu ler o discurso que havia escrito.

Instalado na mesma Neuhoof que iniciara sua jornada pedagógica meio século antes, escreveu as recordações de sua jornada e de suas obras, enquanto seu fiel discípulo Schmid foi para Londres para procurar a publicação das obras completas do professor. Neste “Canto do cisne”, o incansável militante pela educação popular, sintetizou:

Meu caráter juvenil era, como já disse, sentimental, poderosamente afetado pela impressão dos acontecimentos de cada instante; e isto me levava a trabalhar com precipitação e irreflexão. Eu vim ao mundo unicamente desde as limitações do lugar de minha mãe e as limitações não menores da vida em minha escola; a vida real das pessoas eram, para mim, quase tão estranhas como se eu não vivesse no mundo em que vivia. Acreditava que todas as pessoas eram tão bondosas e confiáveis ao menos como eu mesmo; como o qual, naturalmente, desde meus ternos anos fui a vítima de todos aqueles que quiseram me fazer objeto de suas artimanhas (2003, p.229).

Em vida, Pestalozzi sofreu muitas vezes com a incompreensão e a oposição ferrenha de críticos. A ênfase e o reconhecimento da importância das crianças muitas vezes foram confundidos pelos conservadores com a “valorização das classes inferiores”, como apontou o historiador da educação Mário Manacorda (p.318-9).

Quando faleceu, seus restos mortais foram levados ao cemitério de Birr e carregados pelos ombros de seus discípulos. Em 1846 o governo de Argóvia em reconhecimento póstumo de seu legado, construiu um monumento funerário com a inscrição:⁷

AO PAI PESTALOZZI

Aqui repousa

Henrique Pestalozzi.

Nascido em Zurique a 17 de janeiro de 1746.

Morto em Brugg, a 17 de fevereiro de 1827.

Salvador dos pobres em Neuhof;

Pregador do povo em Leonardo e Gertrudes;

Pai dos órfãos em Stans;

Em Bugdorfe em Münchenbuschee.

Fundador da nova escola popular;

Preceptor da humanidade em Yverdun.

Homem, cristão, cidadão.

Tudo para os outros, para si nada.

Bendito seja seu nome.

A Argóvia reconhecida

MDCCCXLVI

As obras práticas e doutrinárias de Pestalozzi não foram fatos isolados, tiveram raízes sociais, políticas e ideológicas profundas, e converteram-se em fontes de inspiração de ideias e intervenções educacionais posteriores, e sua vida

⁷ Tradução nossa (Pestalozzi, 2003b, p.26).

vinculada à educação, seja de realizações concretas ou de preocupações expressas em sua vasta literatura, desde a primeira instituição em Neuuhof até a sua morte em Brugg, deixaram uma extraordinária riqueza para a causa da educação, com ressonâncias e pertinências até a atualidade. Uma educação popular, base da autossuficiência pessoal, redentora da miséria coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRÜHLMEIER, Arthur; HALLER, Adolf; RUBI, Heinrich. *Pestalozzi's Biography*, Trans. Anne-Marie Widmer. Disponível: <<http://www.bruehlmeier.info/biography.htm>> S/d
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.
- DILTHEY, Guillermo. *Historia de la Pedagogia*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1944.
- FICHTE, J.G. *Por uma universidade orgânica*: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- History of Switzerland. Disponível em:<<http://history-switzerland.geschichte-schweiz.ch/>>
- INCONTRI, Dora. *Pestalozzi*: Educação e ética. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- GUIMPS, R. de B. *Pestalozzi: His life and work*. New York: D. Appleton, 1897. Disponível em: <http://www.archive.org/stream/pestalozzihiswor00gui-muoft#page/n9/mode/2up>
- LARROYO, Francisco. *Historia General de la Pedagogia. México (DF): Editorial Porrúa, 1953.*
- LORENZO, Luruziaga. *História de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1971.
- MANACORDA, M. A. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Lausanne: Editions Payot, 1994.

_____. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

_____. *El canto del cisne*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2003.

_____. *Como Enseña Gertrudis a sus hijos*. México, DF: Editorial Porrúa, 2003b.

_____. *Leonard and Gertrude*. Boston: J. S. Cushing & Co., 1891.

_____. *Lettre de Stans*. Genève: Editions Zoé, 1996.

_____. *Sobre legislación e infanticidio (1780-1783)*. Barcelona: Herder, 2002.

_____. *La velada de un solitario y otros escritos*. Barcelona: Herder, 2001.

_____. *Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten*. In: *Sämtliche Werke*. Kritische Ausgabe, 27. Band. Zürich 1976. S. 215–344, S. 223–224.

PINLOCHE, A. Pestalozzi et l'éducation populaire moderne. Paris : Félix Alcan, Éditeur, 1902.

ROUSSEAU Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. *Do Contrato Social*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. *Emílio ou Da educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOËTARD, Michel. *Pestalozzi*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

Johann Heinrich Pestalozzi, *Sämtliche Werke und Briefe auf*. Konzeption u. Bearbeitung: Leonard Friedrich u. Sylvia Springer. Hrsg. u. Vertrieb: Pestalozzianum Zürich, techn. Herstellung: Makrolog, Wiesbaden 1994. CD-ROM.

ÁLVARO VIEIRA PINTO, INCLUSÃO EDUCACIONAL E A ADAPTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES LIBERTADORAS

*Breno Augusto da Costa*⁸

*Adriano Eurípedes Medeiros Martins*⁹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir algumas contribuições do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto à inclusão educacional. Nascido na cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, em 1909, ele notabilizou-se por suas contribuições ao debate desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960 no Brasil. A partir do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), do qual foi um dos fundadores e exerceu a direção, produziu um conjunto de teses e proposições acerca do desenvolvimento nacional, ideologia e pensamento crítico, defendendo posições nacionalistas e libertadoras que precipitaram sobre ele a perseguição política das forças que promoveram o Golpe imperialista-militar de 1964. Exilando-se inicialmente da Iugoslávia e depois no Chile, ele retorna ao Brasil em 1968, cerrando-se em seu apartamento. Ali atua profissionalmente na tradução de algumas obras sob pseudônimo e trabalha na escrita de livros próprios. Faleceu em 1987, impossibilitado de defender-se abertamente do processo sistemático de combate epistêmico e depreciação surgido no período que sucedeu ao Golpe (Côrtes, 2003; Gonzatto & Merkle, 2016; Vieira Pinto, 1982).

A recepção da obra de Vieira Pinto sofreu uma reviravolta com a publicação póstuma de dois livros em 2005 e 2008 (Côrtes, 2020). Desde então, uma quantidade cada vez maior de estudos tem sido feita a partir de seu pensamento e sobre sua vida e obra. As áreas privilegiadas têm sido especialmente a educação, nas linhas de pesquisa relacionadas à educação popular e educação de jovens e adultos; e estudos que envolvem a tecnologia, como as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Tomaremos como fundamento a abordagem negativa, compreendida a partir do pensamento de Julio Cabrera (2018). Defendendo que a argumentação é operação determinada a ser interminável, o autor traça algumas bases

⁸ Mestre em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, é doutorando em Filosofia na Universidade Federal de Uberlândia.

⁹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

metodológicas que tomaremos como referência. Ademais, nosso empreendimento tem como outro fundamento a concepção de Enrique Dussel de que “a filosofia não pensa a filosofia, quando é realmente filosofia e não sofisticada ou ideologia. Não pensa textos filosóficos, e se deve fazê-lo é somente como propedêutica pedagógica para instrumentar-se com categorias interpretativas. *A filosofia pensa o não-filosófico: a realidade?*” (2011, p. 20, grifos nossos). Nosso propósito não é realizar um comentário, uma exegese ou exposição do pensamento educacional de Vieira Pinto. Trata-se de buscar ferramentas filosóficas em sua obra para pensar a urgente questão da educação especial inclusiva.

Partindo de suas reflexões da filosofia da educação, discutiremos as bases do próprio conceito de inclusão. A seguir, tomaremos um conceito abordado fartamente em sua antropologia filosófica, a adaptação, para discutir a noção homônima que tem uso difundido da literatura corrente, embora sem a devida fundamentação conceitual. Por fim, defenderemos a tese de que as reflexões da filosofia da educação em bases vieiristas têm caráter libertador.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA A PARTIR DO PENSAMENTO DE ÁLVARO VIEIRA PINTO

Antes de ser caracterizada como especial inclusiva, a educação deve ser compreendida enquanto tal. Vieira Pinto define-a como “o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses (1982, p. 28). É uma concepção ampla de educação, concebida como processo vinculado à biografia completa de uma pessoa, e não a períodos específicos de sua vida ou limitada à sua formação e desenvolvimento.

Para compreendê-la em sua concretude, Vieira Pinto explicita doze caracteres antropológico-existenciais da educação. Considerando o tema deste capítulo, destacaremos dois. Em primeiro lugar, ela é um *fato social*, referindo-se à sociedade como totalidade envolvente que a determina de maneira a “integrar todos os seus membros à forma social vigente” (1982, p. 30). O cunho social da educação é patente nas formas como diversas instâncias ou dispositivos comunitários reforçam os usos ali correntes, como a religião, os meios de comunicação de massa e as redes sociais, as instituições educacionais etc. Esse caractere social da educação pode ser melhor entendido à luz da relação entre três níveis meta-físicos, tal como descrita por Enrique Dussel: a política, a erótica e a pedagógica. Segundo ele, esta última é “o ponto de convergência e passagem mútua da erótica à política” (s.d., p. 154).

Outro caractere de importância é que ela é *condicionada pela divisão da sociedade em classes*; neste caso, a educação não pode ser oferecida de maneira uniforme, explica Vieira Pinto. Considerando o traço anterior, que indica que a educação “é o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma a longo de sua duração temporal” (1982, p. 30), podemos justificar a asserção vieirista de

que “não há interesse nem possibilidade em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente” (1982, p. 32). Esta é uma das linhas através das quais aparece a questão da dualidade educacional no autor: se uma sociedade é dividida em classes e uma delas exerce o domínio sobre as demais, então ela manifestará seu domínio também no campo educacional. Isto se dá, elenca Vieira Pinto, através da possibilidade de acesso real, concreto, ao direito à educação, da hegemonia que essa classe terá sobre as demais quanto à realização da tarefa de educar e através da disputa sócio-política em torno do estabelecimento de qual é a forma considerada como sendo a mais elevada. Por fim, até mesmo a legislação sobre a educação é marcada por essa divisão.

A outra linha pela qual o tema da dualidade educacional surge é quando ele reflete o conteúdo da educação e alude à divergência entre a educação “humanista” e a educação “técnica”. Vieira Pinto critica toda esta discussão indicando que não existe tal diferenciação se partirmos de um conceito unitário de ser humano, concebendo-o em sua realidade concreta, isto é, considerando que ele faz parte de uma nação em determinado estado de desenvolvimento. Fazendo um balanço destas reflexões propedêuticas, salientamos as contribuições de Vieira Pinto para a fundamentação da educação. O autor “localiza-a”, por assim dizer, em meio à sociedade. Não é outra a razão pela qual ele afirma que “a pedagogia reproduz a sociologia; não há problema pedagógico que não seja sociológico, e vice-versa” (Vieira Pinto, 1982, p. 25). Com base nessa discussão podemos avançar na questão sobre a inclusão.

Em um opúsculo clássico, Maria Mantoan (2015) se propõe a responder que é a inclusão escolar, por que e como fazê-la. A autora tem como nevrálgica a distinção entre o paradigma da integração e o paradigma da inclusão, sugerindo que entre a decadência de um e o vigor do outro há um processo revolucionário em curso. De acordo com o primeiro, o estudante deve adaptar-se à escola, enquanto de acordo com o segundo a escola deve adaptar-se ao estudante. A concepção de inclusão da autora é, pois, em muitos pontos oposta à de integração. Segundo ela:

todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular [...]. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas *alunos com deficiência* e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2015, p. 28, grifos nossos).

É interessante destacar que os alunos com deficiência apareceram no texto da autora. A relação entre educação especial e educação inclusiva é muito próxima, assim como a concepção sucedânea, de educação especial inclusiva. Deriva daí a equivalência prática entre o estabelecimento de um público-alvo da

educação especial, isto é, estudantes com deficiências, com transtornos do espectro autista¹⁰ e altas habilidades e superdotação, e a compreensão mediana daquilo que seja a inclusão educacional.

Não sendo nosso propósito revisar e discutir a literatura a respeito desses conceitos, passaremos agora à busca pelas bases da educação inclusiva a partir do pensamento vieirista. A “Declaração de Salamanca” (Brasil, 1994) estabelece o princípio de que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. A *inclusão educacional*, portanto, *tem como finalidade a transformar a escola em escola de todos e para todos*. Esta proposição traz importantes contribuições para o estudo da história da inclusão educacional, bem como para a sua prática.

Desenvolvendo um exercício analógico com a proposta epistemológica de Álvaro Vieira Pinto (2020) ao tratar da ciência, entendemos que a inclusão educacional não pode ser devidamente entendida fora da teoria geral da sociedade. O esclarecimento da essência desse processo, seu significado, valor, limites e modos de proceder pode ser empreendido a partir de duas vias: a) partindo do fato objetivo da presença do termo “inclusão” na história das ideias educacionais ou pedagógicas. Neste caso, a historicidade do uso do termo é a origem das reflexões feitas a seu respeito, sendo este o caminho mais frequentemente optado; b) ou então pelo caminho oposto, isto é, que parte da realidade social enquanto plano conceitual de maior amplitude e direciona-se à caracterização da inclusão como processo de transformação do sistema educacional no sentido de que todos estejam incluídos.

A segunda via permite uma compreensão mais ampla da educação inclusiva, e ao que tudo indica mais coerente, pois leva à concreção prática o significado do “todos” que compõe sua definição. A partir desta via, toda uma revisão crítica da história da educação inclusiva deve ser empreendida, o que suscitaria novos marcos históricos e referências práticas. Ora, se a inclusão consiste no processo de transformar a escola em escola de todos e para todos e se os filhos dos trabalhadores, os próximos trabalhadores das indústrias, fazem parte deste todo, então crescente a abertura da escola ao povo, suscitada pela Revolução de 1930, deve ser considerada um marco na inclusão educacional brasileira. Não se trata, porém, de uma inclusão plena, pois, por exemplo, as questões de gênero suscitaram uma série de restrições no acesso das mulheres aos níveis mais elevados de ensino. Era comum no ethos machista a retirada das estudantes em idade escolar assim que aprendessem a ler e escrever o próprio nome. Outra questão a ser considerada envolve acesso da população negra e indígena ao Ensino Superior. Apesar de certas medidas afirmativas surgidas nas últimas décadas, seu acesso

¹⁰ Outras condições eram englobadas pela categoria “transtornos globais do desenvolvimento”, atualmente em processo de atualização. O princípio do direito adquirido deve garantir que elas também sejam englobadas

ainda hoje segue restrito, considerando-se o número de matrículas em cursos com maior prestígio social.

Tal inclusão também não é também descompromissada com o padrão colonial-moderno de poder (Quijano, 2005; 2010; Mignolo & Walsh, 2018), mas pelo contrário, é preciso salientar criticamente que essa abertura se configurou como uma acomodação da função social da escola ante a ele. Antes uma escola restrita às elites, aos grupos mais abastados, voltada ao preparo dessas gerações para o acesso à universidade; e comprometida com a colonialidade. Posteriormente um sistema educacional dual, que atende diferentemente os filhos dos donos do poder e os filhos dos trabalhadores. Enquanto para uns a escola seguia preparando para a admissão ao Ensino Superior, para outros, que dividiam seus esforços entre o labor cotidiano e o estudo sem as devidas condições, a escola representava o acesso às primeiras letras apenas. Esse sistema manteve seu compromisso com a colonialidade de forma que é possível afirmar que inclusão lograda por ele constituiu-se como imersão da exterioridade em um sistema ainda subalterno à matriz colonial de poder.

A inclusão educacional, portanto, deve possuir um alcance maior do que geralmente se dá ao tema. Indo desde a recepção, na escola regular comum, do público-alvo da educação especial, até as transformações pedagógicas, curriculares e institucionais sugeridas pelas “cotas epistêmicas” (Carvalho, 2018), ela se concretiza enquanto processo de transformar a instituição de ensino em instituição de todos e para todos.

A discussão sobre o processo de concepção da educação inclusiva em bases vieiristas indica como o autor oferece elementos epistemológicos para a adoção de uma perspectiva outra sobre o tema. Tal conceito de inclusão permite outra postura ética perante ao fazer educacional; ao invés de uma imposição prática decorrente da legislação que o educador deve cumprir, trata-se de um impositivo ético decorrente do projeto de promover uma educação para todos à luz da participação deles na sociedade.

ADAPTAÇÃO: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

O conceito de adaptação tem grande relevância no discurso e na prática clínica atual. Posteriormente, através de um processo que elucidaremos a seguir, as disposições legislativas relacionadas à inclusão refletiram tal “ontologia clínica”. Por fim, tal conceito foi apropriado no contexto escolar, embora de maneira ingênua.

A adaptação, no discurso irrefletido, ambíguo, é expressa com a certeza de que tem conteúdo facilmente compreensível e é ouvida como sendo tacitamente entendida. Nada obstante, nem clínicos nem professores têm uma concepção sólida e coerente do comportamento adaptativo. No campo acadêmico,

tanto nas ciências da saúde, quanto na ciência da educação, vigora via de regra o mesmo descaso em tratar seriamente o tema.

Tomando como fio condutor reflexivo o público-alvo da educação especial, destacamos que o conceito de adaptação é usado explicitamente como critério diagnóstico da deficiência intelectual. No caso do transtorno do espectro autista, a desproporção entre as habilidades adaptativas e habilidades intelectuais no geral e, em casos mais graves, as dificuldades na adaptação social, familiar, escolar e profissional, também estão presentes como elementos considerados no processo diagnóstico (DSM-V, 2014). As demais deficiências também poderiam ser abordadas a partir da noção de adaptação, de vez que a contradição entre os paradigmas da integração e da inclusão tem como elemento central a função e o sentido da adaptação: na integração, os estudantes que puderem adaptar-se ao sistema escolar vigente serão integrados a ele. Já na inclusão, cabe à escola adaptar-se às condições demandadas pelo discente com vistas à sua aprendizagem.

Enquanto no primeiro paradigma, fundado em um modelo biomédico, a deficiência é vista como desgraça pessoal, através de uma perspectiva moralista, caritativa e assistencialista, que responsabilizava a própria pessoa com deficiência por suas vicissitudes vividas, o segundo paradigma é enunciado no decorrer de um processo em que o modelo social da deficiência passa a vigorar. Neste, as limitações que uma pessoa apresenta são vistas em sua necessária interação recíproca com a realidade social que a determina (Gaudenzi & Ortega, 2016). Não é a pessoa em si que apresenta limitações ou deficiências, mas elas emergem e se constituem em relação com o contexto social, histórico e econômico em que ela vive. Pensar o contrário seria adotar uma postura abstrata, negadora da totalidade que compõe a existência humana.

A adaptação, no primeiro paradigma, é vista como uma das habilidades que o ser humano deve ter por sua compleição natural. Simplesmente por ser humano ele deveria apresentar a capacidade de adaptar-se às condições vigentes em seu entorno, ou então aprender a fazê-lo. No segundo sentido, relaciona-se tanto à prática docente, às técnicas pedagógicas exercidas por ele, quanto às mudanças organizacionais por que passa a escola e às transformações políticas necessárias ao processo inclusivo.

Aludimos acima ao processo através do qual o discurso clínico reflete-se na legislação inclusiva e posteriormente é apropriado na prática educacional. Trata-se de um processo em que uma ontologia clínica é transladada para a educação. Há aqui um equívoco que importa denunciar para fundamentar a proposição crítica a respeito do conceito de adaptação.

A ontologia clínica se refere ao ramo filosófico que apreende a essência do discurso e da prática dos trabalhadores de saúde em seus condicionantes mais fundamentais. Suas finalidades e caracteres distinguem-se, portanto, da ontologia pedagógica, que trata da apreensão, por sua vez, do discurso e prática dos profissionais da educação. Enquanto a primeira visa lidar com a doença ou uma

situação de mal-estar e limitação existencial, servindo no âmbito prático para superá-los ou preveni-los, a segunda tem como finalidade o desenvolvimento e a formação humana. Ainda que em uma dimensão prática-concreta ocorram similaridades, convergências e sobreposições, além da necessária interlocução e trabalho em rede, é preciso diferenciá-las para apreender com precisão os limites do fazer clínico e do fazer pedagógico.

A transladação da ontologia clínica, através do uso de seus conceitos e procedimentos, para a ontologia pedagógica é uma problemática ampla, que não será abordada em toda sua profundidade. Nos limitaremos apenas a indicar alguns elementos pertencentes à crítica da confusão de ambos os campos. Determinada pela legislação em educação especial inclusiva, ela manietta o educador, que passa a depender cada vez mais do profissional de saúde graças aos critérios de requisição de Atendimento Educacional Especializado, pois manifestam forte dependência de laudos médicos. Ela também induz ao errôneo entendimento de que a inclusão se refere exclusivamente às pessoas com deficiências, com transtornos mentais ou aos estudantes “laudados”, para utilizar a expressão de alguns educadores. Por fim, no que se refere ao fazer educacional, trata-se de uma perda da resolutividade da ação docente, porque ainda que em alguns casos o atendimento clínico seja indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, jamais o educador deverá perder sua função e protagonismo profissional.

Feita esta breve propedêutica, cabe agora conceituar a adaptação a partir das bases vieiristas. Vimos que ela é usada tanto no âmbito clínico, sendo fundamento importante para o processo diagnóstico de estudantes com deficiências e transtorno do espectro autista¹¹, quanto na concepção dos paradigmas que fundamentam a prática educacional exercida junto à diferença nas escolas. Passaremos agora à discussão da adaptação enquanto tal, ou seja, a adaptação ela mesma. Os conceitos de ontologia clínica e ontologia pedagógica são prescindíveis neste momento, pois a discussão centrar-se-á na adaptação enquanto característica humana, isto é, só posteriormente, com base nas reflexões da adaptação concebida enquanto existencial humano, desenvolveremos a distinção entre ela concebida no âmbito destas duas regionalizações ontológicas.

A questão da adaptação tem grande importância no pensamento de Álvaro Vieira Pinto. Em diferentes livros ele defende a mesma tese de que o ser humano diferencia-se do animal à medida em que o animal adapta-se passivamente à realidade, isto é, transforma-se para acomodar-se a ela, enquanto ele

¹¹ Cabe indicar que o último grupo do público-alvo da educação especial, tão negligenciado em nosso país, também tem na adaptação um elemento clínico importante. O processo de investigação acerca da possibilidade de avanço de séries é feito considerando a conveniência deste avanço na formação integral do estudante. De que valeria, questiona-se, adiantar a escolarização quando há de fato a competência cognitiva para tanto, mas as habilidades sociais estão limitadas? A adaptação social do estudante à nova turma é um critério clínico fundamental.

adapta-se ativamente, ou seja, transforma-a pelo trabalho de acordo com seus interesses (Vieira Pinto, 2005; 2008; 2020).

Fundando suas reflexões na evolução biológica, concebe o autor que “a adaptação, no animal irracional, constitui o análogo daquilo que no homem será o projeto consciente” (Vieira Pinto, 2005, vol. I, p. 56). Ele argumenta que a adaptação é uma propriedade inerente a toda matéria viva, porém alcança no ser humano um nível superior, pois é exercida socialmente através da mediação do trabalho. O ser humano adapta-se adaptando seu mundo, seu ambiente a si. O autor concebe que o projeto é a raiz de toda a práxis humana, compreendendo nela a criação artística e a científica, bem como a transformação das relações sociais.

Vieira Pinto recusa a filosofia existencialista e afirma que o ser humano assume a responsabilidade de “criar-se a si próprio” (2005, vol. I, p. 57). Trata-se de um conceito com caráter objetivo, não sendo, portanto, correspondente à noção subjetiva de “desejar” ser diferente do que se é, conforme a concepção desta filosofia metropolitana. Para o autor, uma compreensão autêntica de projeto deve assentar-se na concepção de que:

o homem deseja realmente dar a si um novo modo de ser, mas percebe ser ilusório fazê-lo em pensamento, tendo de conquistá-lo pela modificação impressa à realidade a que pertence. São as novas relações com o mundo, especialmente as condições de trabalho, para os indivíduos e para os povos, que concretizarão o verdadeiro projeto humano (2005, vol. I, p. 58).

O projeto, portanto, “significa o relacionamento da ação a uma finalidade, em vista da qual são preparados e dispostos os meios necessários e convenientes” (2005, vol. I, p. 59), o que articula-se à técnica, mostrando que tal é a caracterização de qualquer ação humana.

É preciso diferenciar o “adaptar-se a alguma coisa” de “adaptar alguma coisa”. O ser vivo se adapta a alguma coisa, por exemplo, a planta se adapta às condições de luminosidade através do fototropismo, o peixe se adapta ao potencial hidrogeniônico da água do novo aquário em que foi colocado ou o olho humano que se adapta à escuridão repentina. Mas ao ser humano, ou seja, ao ser cuja particularidade emerge a partir do ser social, é facultada a outra modalidade de adaptação, isto é, adaptar algo de acordo com suas finalidades. Este aspecto distintivo da adaptação no humano é patente tanto nos casos em que o velho telespectador adaptava a antena para captasse melhor o sinal, quando o musicista adapta um cartão de crédito descartado ou uma tampa plástica para utilizá-los como palheta ou quando um diretor escolar adapta a equipe a seu modo de trabalho e concepções. No campo educacional especificamente, o mesmo pode ser observado quando o professor regente realiza adaptações curriculares visando a aprendizagem de todos seus discentes, ou quando o professor de apoio à

comunicação, linguagem e tecnologias assistivas adapta determinado material em benefício do estudante.

Apesar de a tese a respeito da adaptação no ser humano e no animal estar presente nos livros das duas últimas sessões da periodização da obra de Álvaro Vieira Pinto, conforme indicada por Gonzatto e Merkle (2016), no período isebiano já é possível encontrar fundamentos para ela:

o homem faz-se surgir como “ser entre” ao criar as coisas “entre as quais” está. Ao criá-las é que se torna ser humano existente entre elas. Concebido com exclusão do poder criador, é coisa como as demais, sem outras relações com elas senão as espaciais, físicas, mecânicas, não seria dotado de “posição”, ou seja, capaz de constituir-se em situação entre elas, de se tornar elemento de um sistema de relações originais, de tipo superior, as relações existenciais e sociais (Vieira Pinto, 1960, vol. II, p. 194).

Tal citação é rica, condensa uma série de reflexões que posteriormente serão desdobradas pelo autor. A diferenciação entre “ter” e “haver”, elevadas à condição de categorias dialéticas; a concepção vieirista de existência, esboçada em “Ciência e existência”, aprofundada em “O conceito de tecnologia” e provavelmente sistematizada em algum de seus manuscritos inéditos; e por fim o conceito de “produção da existência” podem ser antevistos aí. Apesar disso tudo, o motivo para realizar tal citação é a base que ela oferece para refletir acerca da questão da adaptação. Ora, se o ser humano é um ser interposto no mundo, isto é, entre-posto, e se este “entre” tem como autor o próprio humano, que relaciona-se com as coisas, animadas e inanimadas que o circunda, então sua situação no mundo é a de transformá-lo ativamente e criativamente. Em outras palavras, a situação do humano no mundo é de permanente adaptação, mas em sentido distinto daquela exercida pelos animais.

Em “Ciência e existência” o autor também aborda a questão da adaptação, sendo esta uma noção fundamental para defender suas concepções acerca de pesquisa científica e consciência. Ele parte da premissa de que o ser humano tem como atitude existencial *necessária* a pesquisa da natureza. Diferentemente do animal, que possui todos os “conhecimentos” necessários para viver – na forma de reflexos incondicionados –, o ser humano deve produzi-los, mas o faz de modo qualitativamente superior por ser dotado de condições biológicas e culturais para isto. Tal produção culmina, na forma metódica, na prática científica. Vale indicar também que em “A sociologia dos países subdesenvolvidos” (2008) a adaptação é abordada a partir da relação entre sociologia e psicologia, quando Vieira Pinto denuncia as maneiras como esta última ciência lança mão desse conceito em suas estratégias dominadoras. Ora, se a realidade tal como está é propícia à prosperidade e bem-estar dos seres humanos, bastando a eles o esforço para se encaixar em uma boa posição, e se alguns não conseguem encaixar-se, então eles apresentam algum problema. Nesta forma de dominação, a desadaptação é

apontada como problemática que aflige certos indivíduos e, para lidar com eles, para adaptá-los à realidade, a psicologia vem em auxílio dos poderes senhoriais. Vários outros argumentos são empregados por estas forças, bem como métodos de enfrentamento: desde institucionalização “branda”, sob justificativa de agravos em saúde mental, que pode lançar mão tanto da camisa de força e da mordada, mecânicas ou químicas, passando pelo encarceramento, até a eliminação física efetiva do desadaptado.

O pensamento de Vieira Pinto poderia ser expresso pelo seguinte argumento: se o conhecimento é uma aptidão natural de todo ser vivo, variando, porém, quanto ao seu grau de complexidade, e se o conhecimento do ser humano distingue-se do animal por ser uma resposta individual, inteligente, criativa perante a realidade, então o conhecimento humano é caracterizado pela produção de conhecimentos novos, portanto respostas novas, para a intervenção na realidade. Ora, se o ser humano possui conhecimentos sobre a realidade para intervir de maneira mais racional e eficiente sobre ela, então ele se assenhora dela, ele se apropria dela, no sentido de tomá-la como sua e de interpor-se nele conforme seus interesses e finalidades. Eis, portanto, a concepção vieirista de adaptação.

Passaremos agora à discussão da adaptação em bases vieiristas no contexto clínico e pedagógico. Ponto comum entre ambos os campos é que a falta de uma abordagem operacionalizada da adaptação via de regra carrega implícitas duas das noções que apresentaremos a seguir. A primeira é a de que a realidade é dada, e não feita, o que significa assumir que as relações, as instituições, organizações etc. são como são e nós devemos nos adaptar a elas e ponto. Nossa posição no mundo deve ser a de quem se adapta, se ajusta à sua circunstância. A historicidade do real, a possibilidade da mudança, a consciência de que a realidade é assim, mas poderia ser de outra forma – e que este ser vem à luz através do trabalho que dispõe de outro modo o real – passam ao largo desta forma de percepção da realidade. Outra noção, esta mais grave, é a de que o mundo não apenas é como é, mas está perfeito como está. A realidade não deve ser transformada, mas sim o indivíduo deve adaptar-se a ela: posição defendida por aqueles que se beneficiam das relações socioeconômicas vigentes. Essas duas noções decorrem sempre da consciência ingênua, e levam à adoção de comportamentos servis à dominação social.

Sendo um conceito central em diferentes campos e por diferentes razões, a meditação sobre a adaptação é obrigatória e deve ser feita em bases críticas, tal como exposto acima. Articulá-lo às ontologias clínica e pedagógica é uma tarefa que deve ser feita considerando as diferentes formas como não apenas os indivíduos, mas também as coletividades se adaptam adaptando as condições existenciais que encontram aos próprios interesses. A prática erigida sobre a ontologia clínica não deve restringir-se ao processo de promover melhores condições de o indivíduo de “adaptar-se” à realidade, seja desenvolvendo suas habilidades sociais, seja através do emprego de órteses e próteses e outras tantas maneiras

regionalizadas nas diferentes áreas da saúde. Mas também as coletividades devem projetar a realidade de tal forma que ela esteja disposta mais favoravelmente ao bem-estar e bem-viver coletivo e à saúde em todas as suas expressões.

Por sua vez, quanto à adaptação no contexto pedagógico, a imposição metodológica fundamental de se considerar aquela mesma tensão existente entre indivíduo e sociedade deve ser cumprida. Entretanto há aqui um complicador: ora, se a educação é definida como processo através do qual a sociedade forma seus membros de acordo com sua imagem e em função de seus interesses, então o que fazer pedagógico a princípio envolve certa adaptação passiva do estudante em relação à sua sociedade. É o que poderia levar a crer esse *caractere social* da educação, conforme conceituado por Álvaro Vieira Pinto (1982, p. 30 e seg.). Em outras palavras, o educando, ao longo do processo educacional, converte-se em integrante da forma social vigente, considerando ela em toda sua constituição de relações sociais, instituições, usos, ciência disponível, formas culturais etc. Trata-se da autorreprodução da sociedade no decorrer do tempo. Sem embargos, tal processo autorreprodutor contém em si uma importante contradição: “a sociedade desejaria fazer-se no tempo futuro o mais igual possível a si mesma; porém, a dinâmica da educação atua em sentido oposto, uma vez que engendra necessariamente o progresso social, isto é, a diferenciação do futuro em relação ao presente” (Vieira Pinto, 1982, p. 31). A partir daí o autor elucida que o fato social da educação possui duplo aspecto: um de incorporação dos indivíduos ao estado social vigente, e outro de progresso, ou seja, a necessidade de ruptura com o equilíbrio existente, de adiantamento e criação do novo. Ele arremata dizendo que, “quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação em sua forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana” (Vieira Pinto, 1982, p. 31). Mas que significaria isso para o contexto pedagógico, tendo a adaptação como horizonte? Quais seriam as implicações disso?

A resposta provisória que damos a tais questões centra-se no reconhecimento de que emerge, da ontologia pedagógica, uma plêiade de práticas cuja finalidade essencial reside no desenvolvimento e na formação humana. Isso implica na aquisição de habilidades e de modos de ser, e na constituição da consciência do educando. A “adaptação” que tem servido como referência central no discurso educacional, ainda que não seja devidamente tematizada, deve ser abordada no processo pedagógico a partir do duplo aspecto do fato social da educação: o educando deve incorporar-se à sociedade existente, isto é, aprender sua língua, conhecer a história de sua comunidade, preparar-se para o exercício do trabalho, acessar os bens culturais, técnicos e científicos produzidos pela Humanidade ou, em suma, interpor-se junto à realidade social no estado de desenvolvimento social em que se encontra. Por outro lado, ele deve também ser um agente do progresso social, considerando as próprias deficiências e limitações que a realidade apresenta, cumprindo assim uma de suas tarefas éticas. Um dos

principais suportes da ética crítica é, pois, constituído pelas trágicas deficiências que conformam o estado presente da sociedade (Vieira Pinto, 1960, vol. II, cap. V, 6).

A “adaptação”, vertida tal como está nas referências legislativas ou técnicas que regem o exercício profissional do educador, deve ser criticamente entendida como projeto. Em sua prática, este, que é um profissional da interação, deve trabalhar junto ao educando para que ele possa interpor-se na sociedade como membro ativo no processo histórico e social que o envolve. Esta interposição, porém, não é desinteressada ou neutra eticamente, tal como indicado acima. Passaremos à argumentação final deste capítulo, isto é, aquela que visa defender as reflexões da filosofia da educação em bases viciristas têm caráter libertador.

ÁLVARO VIEIRA PINTO E UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

O emprego da terminologia “educação libertadora” ou “pedagogia libertadora” nos remete de imediato a Paulo Freire, entretanto temos a pretensão de mostrar que o mesmo se aplica a Vieira Pinto. De fato, em um trabalho anterior (Costa, Martins & Lima, 2018) tivemos como objetivo a elaboração de uma proposta de tendência pedagógica a partir do pensamento deste último filósofo. Nossa principal dificuldade, na ocasião, foi justamente diferenciar a tendência vicirista da tendência freiriana. Ora, sendo o filósofo carioca uma das principais influências sobre o Patrono da Educação Brasileira, as razões para essa dificuldade são facilmente compreensíveis. Investigar essa influência é tarefa de primeira magnitude, tanto no âmbito da filosofia, quanto no da pedagogia, entretanto este não será nosso foco. Nos limitaremos aqui a indicar que um primeiro argumento, certamente não o mais forte, para defender que a filosofia da educação em bases viciristas têm caráter libertador reside na apropriação que fez Paulo Freire de sua obra. Uma proposta educacional reconhecida mundialmente como libertadora foi elaborada por alguém – Freire – fortemente influenciado por outro alguém – Vieira Pinto – de uma tal maneira que é legítimo remontar o pensamento do primeiro, suas raízes, por assim dizer, e consequentemente as fontes desse seu caráter libertador, à produção do segundo.

Aliás, perseguido desde antes do Golpe imperialista-militar de 1964, em virtude de sua atuação no ISEB, Vieira Pinto teve pelo menos duas levas de produção filosófica que se perdeu¹², pelo menos até o momento, isto é, considerando-se que não se sabe oficialmente onde estão. Apesar disso, podemos ponderar que, em posse do conhecimento do título de dois desses livros: “A

¹² Nos referimos à mala de manuscritos de Vieira Pinto extraviada na ocasião de seu retorno ao Brasil, em 1968, tal como relatado por Luiz Ernesto Merkle em conversa particular, e também aos manuscritos inéditos que o próprio Vieira Pinto relata em entrevista a Dermeval Saviani, presente na introdução de “Sete lições sobre a educação de adultos” (1982).

educação para um país oprimido” e “Considerações éticas para um povo oprimido”, e considerando um dos publicados, ou seja, “A sociologia dos países subdesenvolvidos”, de 2008, é possível inferir que há certa confluência entre a produção madura de Vieira Pinto e o universo do pensamento da libertação latino-americana. Aventamos que sua produção deve ser inscrita na história da filosofia da libertação.

A filosofia da libertação é compreendida tanto em seu sentido estrito, como estando vinculada ao movimento filosófico formalizado na Argentina no decorrer das décadas de 1960 e 1970, e que conta com Enrique Dussel, Arturo Roig, Rodolfo Kusch, Juan Carlos Scannone, dentre outros, como expoentes principais (Valese & Schnorr, 2018), mas também em sentido amplo, relacionada à manifestação filosófica de resistência e superação das amarras da colonização e do imperialismo que assaltaram e ainda assaltam a América Latina, embora reificados de outros modos.

Através de Paulo Freire, cuja pedagogia do oprimido é elemento essencial da pedagógica de Enrique Dussel, é possível traçar uma genealogia que liga Vieira Pinto a pelo menos este dos fundadores da Filosofia da Libertação, tomada em sentido estrito. Por outro lado, a inferência que realizamos acima também tinha como objeto uma filosofia da libertação em sentido amplo. O catalisador dela é a centralidade que Vieira Pinto (2008) confere ao conceito de libertação em sua sociologia do saber. Tal centralidade vai ser responsável, inclusive, pela crítica ao desenvolvimentismo, que muitas vezes é atribuído a ele de maneira reducionista e sem a devida propriedade.

Nada obstante, o principal argumento para a defesa de nossa tese reside em “Consciência e realidade nacional”, principal obra de Vieira Pinto, quando, novamente, o conceito de libertação ganha evidência, desta vez através da categoria crítica de liberdade (Vieira Pinto, 1960, vol. II, cap. VI). O filósofo recusa as concepções hegemônicas sobre este conceito, pois tendem a advir de dois equívocos que viciam todo o raciocínio: separam ser humano e mundo e o pensamento da ação. Feita esta refutação, ele parte do plano sociológico e histórico, em detrimento do cipoal das discussões metafísicas, para defender que a liberdade não é originariamente um atributo humano, uma faculdade dele, mas de seus atos. É a atividade humana que é dotada de liberdade ou não. O problema da liberdade aparece quando se deve decidir objetivamente ante à realidade. Segundo o autor, do ponto de vista crítico, “o ato livre é aquele que se inclui no processo da realidade por ser requerido pela sua lógica imanente” (1960, vol. II, p. 296): a liberdade equivale a libertar, pois há uma exigência social historicamente determinada que sanciona os atos libertadores enquanto tal.

Concebemos que se, por um lado, uma definição clássica de verdade propôs que ela é a adequação entre a representação e a coisa, por outro, a liberdade poderia ser expressa de maneira análoga como consistindo na conveniência entre a ação e o curso histórico. De maneira análoga à verdade, que não é um atributo, uma

faculdade humana, senão uma nota que pode estar presente ou não em seu discurso, por exemplo, a liberdade é, consequentemente, não um atributo do ser humano, mas de sua atividade. Os atos livres, isto é, libertadores, é que são dotados de liberdade.

A ação educacional em bases críticas é necessariamente determinada pelas categorias que orientam esta forma de pensar. Ora, se Vieira Pinto (1960, vol. I, cap. V, 5) propõe uma educação com caráter crítico, cujo objetivo principal consiste na transmissão desta forma de pensar, então suas contribuições à educação e à filosofia da educação têm caráter libertador, pois uma das notas da criticidade é exatamente a liberdade.

Por fim, ainda recorrendo a Paulo Freire, podemos considerar a farta convergência tética entre ele e Vieira Pinto para compor o último argumento deste texto, que consiste em um raciocínio acerca da concepção de trabalho docente cultivada por eles: ora, se a proposição que afirma que “quem ensina aprende ao ensinar” (Freire, 2017, p. 25) é um dos aspectos decisivos da educação libertadora, e tendo Vieira Pinto afirmado que “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar” (1982, p. 21), então o fato de as duas proposições se identificarem no âmbito educacional corresponde a outra prova de que Vieira Pinto oferece contribuições libertadoras à educação.

Como balanço, indicamos que a argumentação aqui levada a cabo está longe de ser exaustiva, mas no mínimo garante a plausibilidade não apenas da tese que nos propusemos a defender, mas também de outra, a de que o lugar de Vieira Pinto na história da filosofia latino-americana deve ser reavaliado à luz de suas contribuições a um nacionalismo libertador, e não meramente desenvolvimentista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a extensão da obra vieirista e a aplicabilidade de suas teses, diretamente ou indiretamente, à questão educacional, temos consciência de outras possíveis contribuições à inclusão educacional, como a apropriação que é feita de sua obra na literatura acadêmica sobre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos; suas contribuições à filosofia da tecnologia e a meditação a respeito das tecnologias assistivas e do próprio conceito de técnica pedagógica; suas proposições acerca do desenvolvimento nacional, e diretamente sobre a educação para o desenvolvimento, e a questão do sistema educacional necessário para potencializar os processos cuja finalidade seja a melhoria das condições das massas etc. Este capítulo enfocou apenas nas contribuições do pensamento vieirista à concepção e justificação da inclusão, além de como o uso de sua concepção de adaptação ou, melhor dizendo, de projeto, também contribui ao processo educacional inclusivo e libertador.

A respeito da distinção entre a ontologia clínica e a educacional, diversas práticas fronteiriças ou transdisciplinares devem ser consideradas em sua

proximidade maior ou menor com ambos os campos, bem como em sua interseccionalidade. O processo abstrativo, um dos momentos necessários à meditação filosófica, não é puro ou neutro, mas é feito à luz de determinados fundamentos que cabe à reflexão da teoria do conhecimento dilucidar.

Por fim, concluiremos sugerindo a necessidade de maiores estudos que abordem o pensamento isebiano como influência da obra freiriana, bem como correlacionem a experiência isebiana, pedagogia da libertação e filosofia da libertação. O estudo das fontes freirianas tem centrado seus esforços em matrizes marxistas europeias e na democracia cristã, entretanto as raízes do pensar do Patrono da Educação Brasileira haurem sua vitalidade em pensadores de Nossa América. É imprescindível conhecer nossas tradições filosóficas.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 –Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.

Cabrera, J. (2018). *Mal-estar e moralidade: situação humana, ética e procriação responsável*. Brasília: Editora UnB.

Carvalho, J. (2018). Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. Em J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres & R. Grosfoguel (Orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 79-106.

Côrtes, N. (2003). *Esperança e democracia: as ideias de Álvaro Vieira Pinto*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.

Côrtes, N. (2020). *Três comunicações reunidas sobre Álvaro Vieira Pinto*. Rio de Janeiro: Artes do tempo.

Costa, B., Martins, A. & Lima, G. (2018). *O pensamento de Álvaro Vieira Pinto sobre a educação: a elaboração de uma tendência pedagógica seria possível?*. Anais do Simpósio de Pós-Graduação v.5. Uberaba/MG, ISSN 2674-7839. Retirado de: <https://iftm.edu.br/simpos/2018/anais/758-%20Pronto%20ANAIS.pdf>. Acesso em 28/12/2021.

Brasil (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Dussel, E. (s.d.). *Para uma ética da libertação latino-americana: III – erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola.

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: FCE.

Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Gaudenzi, P. & Ortega, F. (2016). Problematicando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciênc. saúde colet.* 21 (10), pp. 3061-3070.

Gonzatto, R. & Merkle, L. (2016). Vida e Obra de Álvaro Vieira Pinto: um levantamento biobibliográfico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 69, set., pp. 286-310.

Mantoan, M. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Summus.

Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: concepts analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: Lander, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 107-130.

Quijano, A. (2010). Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em: B. Santos & M. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 84-130.

Valese, R. & Schnorr, G. (2018). *Filosofia Latino-americana e Brasileira*. Curitiba: Editora InterSaberes.

Vieira Pinto, A. (1960). *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB.

Vieira Pinto, A. (1982). *Sete lições sobre a educação de adultos*. Campinas: Cortez.

Vieira Pinto, A. (2005). *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Vieira Pinto, A. (2008). *A sociologia dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Vieira Pinto, A. (2020). *Ciência e existência*. Publicado originalmente em 1969. Rio de Janeiro: Contraponto.

PRESSUPOSTOS INCLUSIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NOS SÉCULOS XX E XXI

Elisa Antônia Ribeiro¹
Fernando Soares Machado²

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este texto discute o lugar e a pertinência do conceito da inclusão educacional atrelada aos princípios de direitos fundamentais humanos expressos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos³ de 1948 (DUDH/1948). A DUDH pode ser entendida como um documento transicional em termos da concepção contemporânea dos direitos humanos, que entende que enquanto a dignidade humana é um dado, os direitos humanos são historicamente construídos. A partir da DUDH se cria uma esfera complementar de proteção da pessoa humana, saindo dos limites dos Estados e avançando para a sociedade internacional. Ao longo de seus 70 anos, a proteção internacional estabelecida pela DUDH se mostrou indispensável, sobretudo no sentido de determinar como direitos proteções nem sempre asseguradas internamente, e em momentos de violações e questionamentos dos direitos humanos nos cenários nacionais.

O direito à educação atua como condicionante do exercício de todos os outros. Transpondo esse ideário para a seara da educação, ela é enxergada como um dos instrumentos de transformação e mudança de paradigma referente à paz (YAGHSISIAN ; CARDOSO, 2018, p.347). Parte-se do entendimento de que esses princípios influenciaram e subsidiaram a elaboração das políticas públicas educacionais focalizadas na inclusão de pessoas com deficiência no contexto emergente da (re)democratização do país. Anuncia-se retoricamente que todo o fundamento da educação inclusiva se baseia nos direitos humanos, contudo, é determinante que a garantia dos direitos humanos esteja condicionada ao nível de envolvimento, participação e conscientização de dada sociedade a respeito de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), é Professor da Rede Municipal de Uberlândia.

³ A DUDH, composta de um preâmbulo e 30 artigos, é a matriz axiológica e normativa do Sistema Internacional de Direito Internacional dos Direitos Humanos, que se estabeleceu a partir de sua adoção.

como um Estado de Direito deve proporcionar o acesso à educação de qualidade como bem comum a todas as pessoas.

A expectativa do artigo é analisar os discursos construídos nos diversos documentos, orientações e diretrizes de âmbito internacional e nacional que influenciaram a inserção do tema inclusão como direito social, na agenda governamental, com destaque para as políticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil, a partir da abordagem de que o paradigma da inclusão constitui-se como um movimento de abertura ao outro na proporção de assegurar o respeito e a valorização das diferenças sem hierarquizar pessoas ou saberes. “Acredita-se que tal movimento alarga as possibilidades do acesso de todas as pessoas ao bem comum e aponta para os direitos humanos quando objetiva universalização do acesso à educação” (COSTA-RENDERS, 2015, p.115).

Busca-se delimitar a trajetória história e política das políticas públicas de inclusão implementadas nas últimas três décadas do século XX e início do século XXI. Para tanto, a pesquisa ancora-se no referencial teórico-analítico com base na abordagem do ciclo de políticas⁴. Essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores, e tem sido utilizada em diferentes contextos para o estudo das políticas educacionais (BOWE; BALL e GOLD, 1992). A opção pelo uso dessa abordagem busca superar binarismos entre o campo macro e microssocial, mostrando o quanto estes campos estão imbricados. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Ball; Bowe e Gold caracterizam o processo político como um ciclo contínuo constituído por arenas ou contextos que se inter-relacionam, sem ter uma dimensão sequencial. A abordagem do ciclo de políticas reúne elementos teóricos e metodológicos que facilitam o entendimento da complexidade da formulação, implementação, efetivação e avaliação de determinada política educacional, superando os entraves de abordagens lineares e reducionistas.

Mainardes (2006) destaca que essa abordagem, por considerar a natureza complexa e controversa da política educacional, “ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (p. 49). A análise baseada nesta concepção propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos, sendo que cada um envolve disputas e interesses, além de representar lugares e grupos. São eles: i) o contexto de Influência abrange a reflexão e desvelamento de quais supostos interesses e ideologias estão submersos e onde são construídos os discursos políticos; ii) o contexto da produção de texto trata-se dos textos e documentos que representam a política propriamente dito; iii) o contexto da prática está relacionado ao campo de ação em que a política produz efeitos e consequências; onde acontecem

⁴No Brasil, o conceito de ciclo de políticas tem sido utilizado como ferramenta teórica em alguns trabalhos. Para informações mais detalhadas, ver exemplos (OLIVEIRA; LOPES, 2011; LOPES, 2016; MACEDO, 2016).

interpretações e recriações da política original; iv) o contexto dos resultados ou efeitos diz respeito à análise dos efeitos da implementação da política referente às mudanças na prática ou na estrutura da instituição, bem como o impacto dessas em relação às desigualdades sociais, e v) o contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Neste trabalho, frente às condições espaciais elegeram-se para apreciação os contextos de Influência e de produção de texto como lente teórica para a análise das políticas públicas educacionais de inclusão de pessoas com deficiência. O contexto de influência, política proposta, refere-se à política oficial, e está relacionado à esfera macro, diz respeito aos interesses, às possíveis ideologias e onde são construídos os discursos políticos. Dele participam os distintos sujeitos de modo a definir as tratativas que influenciarão na definição das finalidades sociais da educação. Neste contexto, as políticas públicas são iniciadas a partir de disputas e de interesses de vários segmentos, de âmbito internacional e nacional. Os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Por sua vez, o contexto de produção de texto se refere à “política de fato”, constitui-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. São produzidos a partir de uma linguagem do interesse público mais geral, “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso” (MAINARDES, 2006, p.6).

Desta forma, ao utilizar o ciclo de políticas nesta pesquisa, o contexto de influência é investigado por meio de pesquisa bibliográfica a fim de entender como a necessidade de democratização da educação e o acesso das pessoas com deficiência à escolaridade ganharam impulso, especialmente nos países em desenvolvimento nas últimas décadas do século passado, e como hoje, no século XXI, encontram-se os marcos legais. Subsidiaram a apreciação do contexto de influência os documentos elaborados por organismos supranacionais, entre eles: a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Somando-se a isso, para a análise do contexto de produção de texto selecionaram-se os principais textos normativos no âmbito federal direcionados às pessoas com deficiência, a partir das três últimas décadas do século XX até o início do século XXI.

Esse recorte temporal deveu-se à tentativa de se compreender a ação do Estado nas orientações/referenciais/determinações que as políticas educativas na realidade brasileira vêm assumindo, em particular, as políticas educacionais de

inclusão de pessoas com deficiência, buscando pontuar suas diferentes significações engendradas por múltiplas organizações nacionais e supranacionais.

Nesse sentido, foram envidados esforços para responder à questão: quais os consensos produzidos pelos setores institucionalizados nacional e supranacional, em direção e/ou negação à educação como direito universal, cujo usufruto pode contribuir para a construção de relações sociais com menor padrão de desigualdades e reconhecimento aos direitos à educação plena das pessoas com deficiência nos últimos 40 anos no Brasil?

Quanto à estratégia de exposição, o artigo organiza-se sob a lógica da apresentação linear dos contextos histórico-político-econômico-social nos últimos 40 anos que condicionam a configuração da função e do papel do Estado, e, por consequência, o formato e o conteúdo que originam as políticas públicas para melhor compreendê-las nos seus alcances e rumos, trazendo, na medida do possível, diante dos limites espaciais do texto, bem como da amplitude no qual o tema insere-se cientificamente, elementos históricos da política educacional brasileira, que deem concretude às tentativas de reflexão teórica. Inicialmente, descreveu-se de forma concisa e cronológica a evolução da constituição educacional no Brasil, com foco nas ações implementadas voltadas às pessoas com deficiência. Em seguida, discorreu-se sobre os determinantes do marco político inclusivo no Brasil, o documento Constituinte de 1988. Por fim, sem contemporizar, apresentam-se as ações do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) para o campo das políticas públicas de educação especial, com reflexo na manutenção do modelo integracionista; traça-se o cenário educacional instituído pelo seu sucessor, o governo Inácio Lula da Silva (2003-2011), de alteração do sentido indicado das políticas educacionais para as pessoas com deficiência, com o anúncio da perspectiva inclusivista. No governo da Dilma Rousseff (2011-2016), debate-se a perspectiva de que as ações do Estado na formulação das políticas educacionais para as pessoas com deficiência caminharam sob o viés da ambiguidade. Propõe-se, ainda, apresentar as perspectivas de escolarização para as pessoas com deficiência no atual contexto político do país (2016-2020).

O texto aspira destacar alguns elementos conceituais que possam contribuir para se pensar sobre o quê, o porquê, quem e quando a formação escolar para as pessoas com deficiências insere-se na agenda dos governos, e como e de que forma essa demanda se traduz em ação governamental. Tudo isto na perspectiva de auxiliar o debate sobre o mote que, apesar de antigo, permanece no centro da cena dos problemas relativos aos nossos precários padrões de escolarização que envolvem não somente este público, mas que atingem sobremaneira a educação pública.

A ORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O DISCURSO GLOBALIZANTE E O SENTIDO DENOTADO

A inclusão é um movimento social e político amplamente defendido pelas nações na contemporaneidade⁵, visto que tem como princípio a defesa de todos os indivíduos. O conceito de inclusão, para Cury (2005), supõe a generalização e a universalização de uma concepção contemporânea de direitos humanos cuja base transcenda o laço tradicional e histórico entre cidadania e nação. Além disso, “esse conceito deve constituir o horizonte mais amplo de convivência entre as pessoas dos diferentes povos do mundo” (CURY, 2005, p.12).

Por conseguinte, na metade do século XX, os direitos humanos são amplamente defendidos frente aos latentes prejuízos causados na sociedade mundial pelo período da segunda guerra (1939-1945), que produziu sequelas em relação à degradação da raça humana, de crueldade gratuita justificada pelo entendimento doentio de superioridade de uma nação em detrimento de outras. Conforme Piovesan (2004), neste contexto é que se inicia o esforço de reconstrução dos direitos humanos como um paradigma ético estabelecendo diretrizes para a ordem internacional contemporânea. Embora a Segunda Guerra Mundial tenha promovido uma ruptura desses direitos, o pós-guerra significaria sua reconstrução. Dessa forma, é aprovada em 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948) representada pelo seu caráter universal e indivisível.

A universalidade refere-se à extensão universal dos direitos humanos compreendendo que a condição da pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser fundamentalmente moral, provido de singularidade existencial e dignidade. A indivisibilidade diz respeito à garantia de direitos civis e políticos, é condição de cumprimento dos direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2004).

A DUDH/1948 “[...] foi o encaminhamento jurídico encontrado pela comunidade internacional no intuito de preservar a dignidade do ser humano” (PASSOS, 2016, p. 237). Em seus 30 artigos, esse documento tem como propósito criar condições concretas a fim de que os seres humanos não sejam tratados como objetos descartáveis, evitando assim, a reincidência de fatos inesquecíveis que acometeram a humanidade (PASSOS, 2016). Ao estabelecer os direitos de

⁵A contemporaneidade - também chamada de pós-modernidade, modernidade tardia ou modernidade reflexiva - é uma etapa que se caracteriza por aceleração e intensificação do ritmo de vida, uso intenso de tecnologias de informação e comunicação. É uma época marcada por dinamismo e rapidez, mas, também, por instabilidade, imprevisibilidade, insegurança e fluidez. A flexibilidade e a constante renovação também são características do mundo contemporâneo, as quais se associam, diretamente, com a descartabilidade e o consumismo (BAUMAN, 2001).

liberdade e de igualdade tidos como essenciais, com o intuito de preservação de todos, em seu Art. 1º, a declaração supramencionada estabelece que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 2). O Art. 26 define o direito de todos à educação, gratuita, no que se refere ao ensino fundamental obrigatório. (ONU, 1948, p. 6). Não por outras razões, a legislação internacional e a dos diversos Estados nacionais que integram a ONU cercaram o direito à educação de garantias e obrigações, para os seus titulares e sujeitos passivos. Ao contrário dos demais direitos sociais, o direito à educação é compulsório (pelo menos nos primeiros níveis de ensino), não sendo dada aos indivíduos, nesta fase, a opção de exercê-lo ou não; por isso é gratuito e universal.

Posteriormente à DUDH/1948, tendo como referência a garantia de direitos de caráter universal ou regional, considerando os direitos dos seres humanos em geral ou situações específicas de pessoas ou grupos humanos necessitados de especial atenção, novos documentos endossaram esse processo de universalização de direitos. Nesse sentido, foram aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) os Pactos de Direitos Humanos, em 1966, entre outros tratados e convenções internacionais ⁶, afirmando como direito, exigível inclusive perante o Poder Judiciário, a igualdade essencial de todos e proibida qualquer espécie de discriminação (MANTOAN, 2008).

Em vista disso, a inclusão é defendida como uma proposta de aplicação prática em prol de um movimento mundial, chamado de inclusão social “[...] que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos [...]” (MENDES, 2006, p. 395). Igualmente, busca-se pela efetivação de uma sociedade democrática que possibilitaria a conquista de cidadania, na qual a diversidade seria respeitada, além do reconhecimento político das diferenças. Nas palavras de Freire (2007), a inclusão é um direito fundamental de todos, independentemente do gênero, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais, que não pode ser negado a nenhum deles. Para esse autor, o conceito de inclusão, além de um direito fundamental, contempla mais três eixos: obriga a repensar a diferença e a diversidade, implica repensar a escola (e o sistema educativo), bem como a constituição de um veículo de transformação da sociedade.

⁶ [...] há, também, no plano continental, numerosas convenções e declarações. Digna de salientar é a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), a qual faz referência aos princípios sociais da Carta de Organização dos Estados Americanos, e que foi complementada por meio do Protocolo de San Salvador (17.11.1988), no qual numerosos direitos sociais estão normatizados. No continente africano, a “African Charter on Human and Peoples’ Rights” contém standards fundamentais sociais. Na Europa, a Carta Social, de 18.10.1961, constitui a primeira ampla codificação de direitos sociais (NEUNER, 2009, p. 20).

Esse processo em defesa da inclusão enquanto um direito fundamental de todos é uma das metas do milênio estabelecidas pela ONU, assinalando a importância fundamental da educação para a garantia da inserção social, indispensável para o desenvolvimento e a preservação da dignidade dos seres humanos (MANTOAN, 2008). Esse movimento se acentua nos anos de 1990 em função do apoio de órgãos internacionais, que, além da ONU, faziam parte deste processo: a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Suas ações convergiam em defesa de uma sociedade inclusiva, dada a necessidade de se contrapor a um modelo histórico de desigualdades de ordem social, econômica, educacional e do trabalho.

Em um cenário de adversidades com o enfraquecimento do papel dos Estados-nação na provisão de políticas sociais, conforme Yananguita (2011), decorrente da crise econômica dos anos de 1970 que deflagrou a consolidação do ideário neoliberal⁷, de forma específica nos Estados Unidos, Inglaterra e Chile, e nos anos de 1990 no Brasil, a mencionada crise atinge sobremaneira os países em desenvolvimento. Decorre deste movimento, a ação de vários organismos internacionais que se portam influenciando os países signatários à implementação de reformas estruturais em diferentes setores, entre eles, a reforma dos sistemas educacionais. Para a pretensa solução da crise estrutural, a educação é concebida como solução para as desigualdades econômicas como um mecanismo de ascensão social.

Mendes (2006) afirma que havia a necessidade de diminuição das desigualdades, principalmente nos países em desenvolvimento os quais, no início dos anos de 1990, contabilizavam 100 milhões de crianças e jovens que estavam sem o acesso à escolarização básica, e que apenas 2% da população com deficiência, em um universo de 600 milhões pessoas, dispunham de qualquer modalidade de educação. A partir deste contexto, evidenciam-se diversos problemas de ordem econômica em muitos países em desenvolvimento que tiveram dificuldades de promover ações voltadas ao acesso à educação, principalmente às pessoas mais pobres, vulneráveis socialmente.

⁷ Para Yananguita (2011) foi um período de reformas estruturais estatais por meio da desregulamentação da economia, privatização de suas empresas produtivas, abertura de mercados, reformas dos sistemas previdenciários, saúde e educação. Esse cenário está alicerçado aos ideais produtivistas que concebem a educação como uma preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Essa teoria encontra nos anos de 1990 um contexto propício para a reafirmação de seus princípios em função da crise econômica mundial, tendo como um de seus pilares a educação como uma ferramenta de crescimento econômico.

Nesse sentido, houve a necessidade de uma reordenação internacional com o propósito de retomar o processo de busca pela paz por meio da educação. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), conhecida como “Declaração de Jomtien”, fez parte de uma das ações desses órgãos internacionais, os quais reuniram cerca de 1.500 participantes de 155 países na Tailândia. Esse documento estabelecia a garantia do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1990). O ponto fundamental dessa declaração refere-se à universalização ao ensino fundamental nas séries iniciais, reafirmando o papel relevante da educação para o progresso pessoal e social. A Declaração de Salamanca (Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais) em 1994, na Espanha, representou um grande avanço nas políticas educacionais inclusivas. Esse movimento foi constituído por 92 países e 25 organizações internacionais no que compete à reafirmação do compromisso em prol da Educação de Todos, ampliando as discussões para o reconhecimento da garantia de educação às crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Dessa maneira, os países signatários, por meio de seus governos, deveriam garantir o acesso à educação a esse público que se encontrava à margem na sociedade (UNESCO, 1994). Opera-se a defesa de uma educação como um direito para todas as crianças, possibilitando condições para sua aprendizagem e orienta-se a elaboração de políticas dos governos por meio de ações planejadas em seus sistemas de ensino voltados à educação inclusiva, a partir de um ambiente de respeito às diferenças, à diversidade, bem como às atitudes discriminatórias.

Silva Neto et al (2018) entende que a inclusão educacional insere-se em um paradigma educacional atrelado à concepção de direitos humanos que entendem igualdade e diferença como valores indissociáveis. Outro ponto a se considerar é o acesso às escolas regulares das pessoas, naquele período, denominadas com necessidades educacionais especiais⁸, e a indispensabilidade desse ambiente em se modificar pedagogicamente a fim de atender essas especificidades.

Todavia, alguns obstáculos fizeram-se presentes durante esse processo. Primeiro, o desafio de promover o acesso a todas as crianças e jovens que estavam fora da escola por conta do abismo econômico e social em que se encontravam grande parte dos países em desenvolvimento nos anos de 1990. Segundo, repensar a atuação da educação especial no campo da educação inclusiva, na

⁸ Necessidades educacionais especiais – Termo utilizado para as necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem (não necessariamente, deficiências, mas aqueles que exigem respostas específicas adequadas. Entrou em evidência na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994 (NASCIMENTO et al, 2011, p.2). Entretanto, será respeitada essa terminologia entre outras (deficientes, pessoas portadoras de deficiência, excepcionais), visto que, por conta dos aspectos históricos, foram utilizadas várias nomenclaturas ao longo de décadas e que se fazem presentes nas citações de outros autores que compõem o arcabouço da presente produção.

medida em que, até aquele momento, era concebida como um ensino paralelo, destinado às pessoas com deficiência. Terceiro, a necessidade de políticas públicas voltadas à garantia de uma escola inclusiva, uma vez que o modelo de escola vigente se caracterizava enquanto um espaço homogeneizado e classificatório em que para se obter êxito os estudantes deveriam se enquadrar e se adaptar aos métodos de aprendizagem de seu respectivo ambiente, portanto, reproduzindo sistematicamente modelos excludentes de ensino. As pessoas com deficiência, enquanto sujeitos participativos na sociedade, no que se refere à garantia de direitos fundamentais, foram reconhecidas apenas no final do século XX e XXI. Isso é evidenciado a partir da formulação de diversas políticas de inclusão, que serão discutidas adiante.

CONSTITUIÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E SUAS AÇÕES: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ASSISTENCIALISTA AO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO COMUM

Ao longo do processo de constituição educacional no Brasil da Colônia até fim da República das Oligarquias e o início da Nova República, as ações governamentais estiveram arraigadas à certificação de que pessoas com deficiência não tinham autonomia para decidir o que fazerem da sua própria vida, por conseguinte, o processo de escolarização não garantia uma formação que os constituíssem enquanto sujeitos com direitos sociais, mas apenas o acesso a uma educação de cunho assistencial. (JUNIOR; MARTINS, 2010).

As escassas e precárias possibilidades de formação educacional para o público com deficiência estiveram marcadas por meio de um formato instrutivo de oficinas pedagógicas de cunho manual, de caráter terapêutico, desvinculadas de orientação curricular presente nas escolas regulares. O sentido indicado teoricamente era para a preparação desses estudantes para sua inserção na sociedade por meio do trabalho. Nada obstante, o efeito dessas políticas foi a segregação desse público nos espaços formativos, substituindo-se sua escolarização formal, ainda bastante precária, por uma pretensa educação profissional.

Frente aos novos ventos vindos dos movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram como forças políticas vários setores da sociedade que gritaram com sede e com fome de participação: negros, mulheres, índios, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também, as pessoas com deficiência. Com o processo de enfraquecimento e declínio do regime militar, a partir de meados da década de 1970, surgem as primeiras organizações compostas por pessoas com deficiência as quais foram responsáveis por incentivar a reunião em espaço coletivo, com a finalidade de dar condições materiais para a apresentação e discussão a respeito das dificuldades comum, estímulo à reflexão, desenvolvimento de sentimento de pertencimento e de luta contra toda forma de preconceito em relação às pessoas com deficiências. Esse movimento coletivo

organizativo culminou em um processo de ação política em prol de seus direitos humanos (JUNIOR; MARTINS, 2010). Nesse contexto, as políticas educacionais para as pessoas com deficiência ainda se baseavam em ações integracionistas para o desenvolvimento deste público em espaços educacionais segregados, caracterizados como escolas ou classes especiais/ instituições privadas sem fins lucrativos.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) é o primeiro documento que garante uma educação como um direito de todos, portanto, inclusivo, evidenciando que a partir daquele momento a educação seria atingida como um direito. Fundamentalmente, apresenta em seu Art. 206, inciso primeiro: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Com base na Emenda Constitucional de 2009 (EC/2009), no Art. 208, o documento que outrora garantia apenas obrigatoriedade ao ensino fundamental, amplia esse direito educacional ao estabelecer “[...] a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2020a, p. 109). Já o Art. 214 refere-se à universalização do atendimento escolar. Estes dois incisos inauguram, na educação brasileira, a opção por um modelo educacional inclusivo” (SILVA; MARQUES, 2013, p.355).

O documento brasileiro precipita o sentido de que a educação é direito de todos, o texto constitucional possibilitou avanços como o direito à educação para todos, embora ainda exista um longo caminho para que essas oportunidades cheguem efetivamente a todas as classes sociais, objetivando com prioridade a formação para a cidadania plena. Contudo, destaca-se sua abrangência ao considerar; englobar direitos a todos os indivíduos da sociedade a partir de vários aspectos: culturais, etnia, gênero, classes sociais; inclusive os grupos minoritários. A opção da legislação pelo modelo educacional inclusivo ocorreu antes da elaboração de importantes documentos internacionais ocorridos em Jomtien (1990) e Salamanca (1994). O Art. 208 da Constituição Federal CF/88, inciso terceiro, estabelece “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2020a, p.109). Logo, o modelo educacional inclusivo está alicerçado nos movimentos internacionais, ao ampliar o universo dos direitos das pessoas com deficiência, além de estabelecer um compromisso de uma educação inclusiva para todos (LOPES; FABRIS, 2016).

Mesmo com o documento constituinte sinalizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁹ na rede regular de ensino, como uma possibilidade de modificação da educação especial, o contexto educacional brasileiro permanecia na linha de políticas de integração, o que redundou na expansão das escolas especiais e de classes especiais em instituições

⁹ A CF/88 prevê a oferta do AEE de maneira complementar ao ensino regular/comum.

especializadas. Isso é evidenciado no ano de 1989 em que foi instituída a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)¹⁰. Em 1992, outras mudanças foram direcionadas, como a recriação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) que passou a ser estruturada no MEC, o qual, por sua vez, acentuou ações e programas nessa área. De fato, a CF/88 culminou, a partir da luta desse grupo que durante muitas décadas esteve à margem da sociedade, na construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência, passando de um modelo assistencialista para um modelo social.

No entanto, a Carta Magna tem sofrido nas últimas décadas o acinte daqueles que ainda tendem a defesa do Estado Mínimo e a manutenção dos padrões elegidos pela ordem do homem, branco, europeu e heterossexual como norma hegemônica para a sociedade brasileira. A CF/88 sofreu alterações por meio da implementação de aproximadamente 106 emendas¹¹ que culminam com diferentes contextos de influências e de interesses econômicos.

AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO GOVERNO FHC: MANUTENÇÃO DE UM MODELO INTEGRACIONISTA

A partir da elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, sob a orientação de organismos internacionais, os países signatários deveriam investir e ofertar a educação básica de qualidade para todos na rede regular de ensino. Isso resultou na reorientação das políticas nacionais de vários países da América Latina, inclusive o Brasil. Do ponto de vista político, essas orientações internacionais foram seguidas à risca nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período entre 1995 e 2002, em que foram produzidos vários documentos legais com o intuito de orientar e regular a inclusão escolar a partir da perspectiva neoliberal. As políticas sociais e educacionais

¹⁰ A CORDE tinha como metas elaborar os planos e programas governamentais voltados à integração social da pessoa com deficiência. A efetivação da atuação da CORDE ocorreu apenas em 1989, com a Lei nº 7.853 - Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência - que tratava sobre a integração social desse público tendo o Poder Público como responsável pela garantia de direitos básicos destinados a essa população, definindo aspectos pontuais dos direitos à educação, saúde, trabalho, lazer e à previdência social (JUNIOR; MARTINS, 2010). Posteriormente, em 1999, no governo FHC, essa Lei é regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, possibilitando novas ações da CORDE em relação à formação de profissionais que atuavam diretamente com as pessoas com deficiência, como os professores, investimentos em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e acessibilidade. Possibilitou a definição de serviços de reabilitação integral de formação e qualificação para o trabalho, escolarização no sistema regular/comum de ensino ou em instituições especializadas (PADILHA, 2017). No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), a CORDE foi transformada em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência vinculada à Secretaria de Direitos Humanos, um importante avanço na estrutura institucional no que se refere à ampliação da participação social na defesa dos direitos desse público (PADILHA, 2015).

¹¹ O documento analisado contempla as emendas constitucionais referentes aos anos de 1992 a 2019.

apoiavam-se em uma ampla reforma educacional em torno da universalização do acesso à educação básica defendendo, prioritariamente, o respeito à diversidade e à diferença no campo retórico.

No primeiro mandato de FHC (1995-1999) teve início a concretização da proposta intitulada “Mãos à obra Brasil”¹² que apontava para a necessidade de um modelo de intervenção estatal atrelado às demandas do mundo globalizado em prol do crescimento da economia e do combate às desigualdades sociais em vários segmentos: saúde, educação, trabalho entre outros. Essas propostas culminaram no projeto de reforma do Estado direcionadas à privatização, com a destituição de parte fundamental do setor produtivo estatal, avanço da terceirização no interior do governo, a liberalização comercial e financeira, bem como as reformas trabalhista, previdenciária e outras.

No campo da educação, o governo FHC apresentou “um projeto claro em andamento, que começa a nascer antes mesmo da posse” (VIEIRA, 2008, p. 199), e implantou reformas de reestruturação da educação através de diversas medidas políticas. Focado na gestão, buscou na descentralização administrativa ampliar e qualificar a educação, amparado pelo paradigma que pairava na economia mundial dos anos 1990. Nesse contexto, à educação seria incumbido o papel de adequação da formação das pessoas ao processo de modernização da economia (PADILHA, 2017).

No que se refere às políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência, o primeiro ano do governo FHC manteve as políticas sociais do país como um direito à escolarização dessas pessoas; nesse sentido, buscava ações convergentes para a garantia da escola para todos (RECH, 2010). Nota-se que diversos documentos foram elaborados seguindo as orientações dos organismos internacionais de uma formação para a cidadania do consumo e da equalização social. A educação é percebida como um instrumento de correção das distorções causadoras da marginalidade. A educação passa a ter a função de reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Como marco, temos o ato governamental promulgado em 20 de dezembro de 1996 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN/96), documento nuclear organizador da educação brasileira. Este documento inaugura um capítulo para tratar da educação especial enquanto modalidade de ensino, visto que a Lei Federal nº 5.692/71 anunciava um sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino regular/comum.

Duas palavras chamam a atenção no contexto do texto da Lei nº 9.394/96 “preferencialmente” e “integração”. Por mais que se considere o avanço desta lei, há a manutenção de um modelo integracionista, visto que permite a realização do ensino segregado em escolas e classes especiais. No tocante à terminalidade específica, talvez um equívoco da lei estivesse voltado à garantia

¹² Ver em: CARDOSO, F.H. *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo*. Brasília, DF: SDE, 1994.

apenas aos estudantes do ensino fundamental, uma vez que a modalidade de educação especial perpassa por todos os níveis de ensino: da educação infantil ao ensino superior. Para Rech (2010), as políticas públicas para a educação especial abriam, naquele período, a ideia de “educação para todos”, como meta para educação inclusiva, porém mantinham a escola especial apenas para os alunos que não apresentassem condições de serem integrados na escola regular. Dessa maneira, por uma questão interpretativa, a LBDEN/96 possibilitou a substituição do ensino regular pelo especial contrariando os preceitos constitucionais que garantem a obrigatoriedade do ensino público a todos os cidadãos em idade escolar na escola regular/comum, assim sendo, nenhuma legislação ordinária poderia divergir do que está posto na CF/88 (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

No segundo mandato do governo FHC (1999-2002), com a efetivação da política de educação para todos em nível fundamental, por conta da ampliação da pressão social, dos organismos internacionais e das exigências de um modelo formativo mais adequado às demandas do modo de produção informacional, caminhava-se para uma perspectiva de transição da integração escolar para o processo de educação inclusiva (THOMA; KRAEMER, 2017). De fato, nesse período houve um cuidado maior com a educação especial em relação à ampliação da integração de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares.

Em vista disso, destacam-se a Lei nº 10.098, de 10 de dezembro de 2000, sobre acessibilidade; a formulação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE/2001); e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em 2001, que dedicou um capítulo para tratar da educação especial.

A elaboração do PNE/2001 teve como concepção eixos norteadores atrelados às recomendações internacionais (UNESCO, em Jomtien, 1990) de educação para todos, estabelecendo em um de seus objetivos a redução das desigualdades sociais no que concerne ao acesso, à permanência e sucesso dos estudantes na educação pública. Reafirmava a educação enquanto um direito comum a todas as pessoas, as quais deveriam recebê-la, sempre que possível, junto de seus pares nas escolas regulares (BRASIL, 2001a). Nas metas 22 e 27 referentes à educação especial, o plano mantém a permanência do financiamento e apoio técnico às instituições privadas sem fins lucrativos de atuação no segmento do ensino especial, estabelecendo, inclusive, recursos para a manutenção desses serviços por um prazo de dez anos, além da garantia de parcerias com a saúde, assistência social e previdência (BRASIL, 2001a). Apesar da proposição de articulação do trabalho entre várias áreas, percebe-se uma continuidade da transferência da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada no que tange à escolarização das pessoas com deficiência em instituições especializadas. O plano caminhava na contramão de uma concepção inclusiva, pautada em uma escola integradora, destinada àqueles capazes de se adaptarem na educação comum (PADILHA, 2017).

Outras ações no ano de 2001 são implementadas com o sentido político de acatamento ao padrão educacional fornecido pelas agências supranacionais, destacando-se: o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Esse documento centralizava modificações no sistema educacional, com o foco no ensino regular, na busca por uma escola inclusiva. O Art. 3º, que define a atuação da educação especial como modalidade na escola comum (BRASIL, 2001b, p.1), prevê o atendimento desses alunos em salas de recursos por profissionais especializados em educação especial. Percebe-se que o artigo mencionado ao mesmo tempo em que avançou em suas ações ao definir a educação especial enquanto uma proposta pedagógica complementar e suplementar, que pressupunha um trabalho em parceria com a escola regular/comum, retrocedeu ao abrir novamente precedentes para a substituição desta última, a qual é garantida pela CF/88 como um direito de todos.

Observa-se a ambiguidade no texto da Resolução, entre os artigos 7º e 9º, estratégia recorrente na medida em que o Estado se alinha aos preceitos neoliberais e a flutuação dos discursos hegemônicos da educação como mercadoria, enquanto a Art. 7º retoma uma perspectiva de educação inclusiva ao estabelecer que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, [...]” (BRASIL, 2001b, p. 2), o Art. 9º o contradiz quando trata da permissão para que as escolas criem, extraordinariamente, as classes especiais. Nota-se a substituição da palavra “preferencialmente”, citada em documentos importantes como a LBDEN/96, por “extraordinariamente” no texto da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a qual se deu por uma tentativa de suavização dos termos, entretanto, os princípios de integração permaneceram no documento. Os princípios estabelecidos nessas diretrizes reforçavam o modelo de integração semelhante às políticas implementadas no primeiro mandato de FHC, apesar de poucos avanços¹³ realizados, principalmente em prol da educação inclusiva (PADILHA, 2017).

O projeto político-governamental articulado por FHC mostrava-se em consonância com o discurso internacional. Articularam-se, no referido período, políticas educacionais pautadas em princípios como a descentralização com

¹³ Um avanço que merece destaque foi a elaboração da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (Regulamentada em 2005, pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esse documento trata do reconhecimento da - Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil, além disso, as instituições públicas e empresas de serviços públicos devem garantir o tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva de acordo com as normas estabelecidas. Os sistemas educacionais (federal, estadual e municipal) devem garantir sua inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, e de Magistério, de nível médio e superior. Ressalta que LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

desconcentração, a privatização, foco nos resultados e a qualidade total. (VI-EIRA, 2008).

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO GOVERNO LULA: PERSPECTIVAS INCLUSIVISTAS

O governo Lula (2003-2010) apresenta como proposta o rompimento de uma lógica do recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais e de recuperação do papel do Estado Federativo (OLIVEIRA, 2009). Sendo assim, um dos principais compromissos assumidos foi o estabelecimento de um sistema educacional articulado, integrado e gerido em colaboração entre União, Estados e Municípios. No que diz respeito à escolarização das pessoas com deficiência, foram elaborados importantes documentos que promoveram conquistas no âmbito educacional.

Fundamentalmente, tornava-se necessária a reestruturação de políticas públicas que rompessem com a lógica de um modelo de integração, que além de possibilitar a manutenção desses estudantes em escolas especiais e em classes especiais, promoviam o repasse financeiro às instituições privadas especializadas conveniadas com o Estado, assim, distanciando-se cada vez mais dos princípios inclusivistas.

No primeiro mandato do governo Lula (2003-2007), percebe-se um direcionamento das políticas de educação especial rumo a uma concepção inclusiva. Em 2003, iniciou-se o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual estabelecia em suas diretrizes a formação de gestores e educadores para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a garantia de acessibilidade por meio de uma ação multiplicadora da política de educação inclusiva nos municípios brasileiros (BRASIL, 2005). O programa contou com o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que, dentre seus objetivos, visava promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo. O Brasil é um dos 170 países e territórios que recebe algum tipo de assessoramento da ONU nas diversas áreas, em especial, no caso do Brasil, na implementação de políticas para a educação. O Ministério da Educação coordenador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com o apoio técnico do MEC/SEESP, desenvolveu capacitação, em parceria com 169 municípios polos, para gestores e educadores dos municípios de abrangência, na modalidade presencial, formando 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2010 (PACCINI, 2012).

No ano seguinte, é instituído pela Lei nº 10.845, de 4 março de 2004, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED). O Art. 1º estabelece: “a garantia da universalização do atendimento educacional especializado de estudantes portadores de deficiência cuja situação não permita sua a integração em classes comuns de ensino regular”. E o Art. 2º mantém o financiamento às entidades privadas

sem fins lucrativos que prestam serviços gratuitos na modalidade da Educação Especial, com o repasse equivalente ao número de alunos portadores de deficiência atendidos (BRASIL, 2004b).

Ainda em 2004, é criado o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro, o qual regulamentou a Lei nº 10.098, de dezembro de 2000, ampliando as regras e normas de acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência e mobilidade reduzida. Esse documento promoveu a inserção em seu Capítulo VIII do Programa Nacional de Acessibilidade, sob a coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, representada pela CORDE. Entre outras atribuições, esse programa faria o acompanhamento e o aperfeiçoamento das legislações, bem como as campanhas educativas sobre acessibilidade (BRASIL, 2004a). As ações executadas no âmbito deste programa culminaram na amplificação da participação social na defesa das pessoas com deficiência, inclusive como parte integrante da agenda governamental. Foram implantados os Conselhos Municipais e Estaduais de direitos relacionados a esse público, além da realização de conferências e do encontro Ibero-Americano das Pessoas com Deficiência, em 2004¹⁴.

Na esfera da Educação Superior, em 2005, é criado o Programa de Acessibilidade à Educação Superior (Programa Incluir), voltado à educação de pessoas com deficiência neste nível de ensino, objetivando a promoção da inclusão desses estudantes, bem como a garantia de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2013). Ainda nesse período, é publicado o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre Libras. Este documento insere essa língua como disciplina curricular optativa em cursos de educação superior e educação profissional e obrigatória nos cursos de formação de professores, além de tratar da formação do professor e do instrutor de Libras.

Nesse contexto, as políticas inclusivas nacionais se fortaleceram com as mobilizações internacionais que, em 2007, promoveram a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD/2007-instituída pelo Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009¹⁵). Essa Convenção reiterou aos Estados participantes o direito sem discriminação com base na igualdade de oportunidades; a não exclusão das pessoas com deficiência dos sistemas educacionais; o direito à acessibilidade; o acesso inclusivo ao ensino fundamental de

¹⁴ O ano 2004 foi declarado Ano Ibero-americano das Pessoas com Deficiência pelos países participantes da XIII Cúpula Ibero-americana, realizada na Cidade de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, nos dias 14 e 15 de novembro de 2003. Esta foi uma das reivindicações dos países participantes da Cúpula, durante a VII Conferência da Rede Ibero-americana de Cooperação Técnica. O Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, foi signatário do acordo firmado naquela oportunidade, tornando o Brasil um dos países responsáveis pela divulgação e implementação de ações que promovam a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência tanto no âmbito do Governo Federal, como nos Estados e Municípios (JUNIOR; MARTINS, 2010, p.85-86).

¹⁵ Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

qualidade e gratuito e ao ensino médio em igualdade de condições (BRASIL, 2014b).

Pode-se dizer que a CNUDPD/2007 respaldou as políticas pró-inclusão no Brasil. Dentre as contribuições, o conceito de deficiência merece destaque. Em seu preâmbulo, item f, a Convenção reconhece que a deficiência é um conceito em evolução, que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras de atitudes e do ambiente que impossibilitam a participação em oportunidades de igualdade dessas pessoas com seus pares na sociedade. Uma dessas possibilidades diz respeito à garantia de acessibilidade (BRASIL, 2014b).

O novo entendimento do conceito de deficiência permite o abandono de terminologias que ao longo de décadas focaram a limitação física, fisiológica e ou sensorial dessas pessoas, e não no contexto que as englobavam, como fatores preponderantes que as impossibilitavam de participar ativamente na sociedade. Para Junior e Martins (2010), a expressão ‘pessoa com deficiência’ passou a ser adotada para designar um grupo social por se tratar de um ser humano, e, portanto, essa definição possibilitou a diminuição da mácula conceitual histórica causada pela deficiência.

Por consequência, os princípios dos direitos humanos, alicerces para a reformulação das políticas inclusivas, permitiram que as pessoas com deficiência estivessem inseridas na escola regular/comum, uma vez que a educação especial não mais se constituiria como uma modalidade substitutiva, privando muitas vezes essas pessoas do direito de igualdade de oportunidades no campo educacional.

O segundo mandato do governo Lula (2007-2010) possibilitou um grande avanço para a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Do ponto de vista financeiro¹⁶, destinou um grande aporte de recursos que seriam subsidiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)¹⁷ para a implementação da política de educação inclusiva, como a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) destinadas à oferta de AEE e na formação de professores. Junior e Martins (2010) destacam que tais investimentos na educação inclusiva elevaram-se de 60 milhões em 2002, para mais de 300 milhões em 2010. Essas ações subsidiaram grandes transformações na escolarização das pessoas com deficiência a partir do ano de 2008. Dentre essas mudanças, destacam-se a elaboração de alguns importantes documentos: A

¹⁶ O Benefício de Prestação Continuada (BPC), criado no governo de FHC e reestruturado no governo Lula para BPC na Escola, permitiu a identificação de crianças e adolescentes que estavam fora desse ambiente e o recebimento de um benefício para que fossem incluídos no sistema educacional.

¹⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) contempla recursos para a educação básica desde o ano de 2007. Assim, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) implementado no governo FHC entre 1997 a 2006.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) ¹⁸e o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008¹⁹. Em 2009, é publicada a Resolução nº4, de 2 de outubro, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento normatiza a realização do AEE, prioritariamente, e não obrigatoriamente em SRM, além disso, permite que instituições confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos realizem o AEE no turno inverso ao da escolarização do ensino regular (BRASIL, 2009).

Diante das políticas apresentadas no governo Lula pode-se afirmar que houve um movimento em defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência, entre eles, o direito à educação, não mais de forma segregada, mas sim efetivamente garantida na escola regular/comum. A acessibilidade também entrou como pauta ao assegurar condições para o acesso desse público aos espaços físicos das edificações escolares, a recursos de tecnologias assistivas (TAs) e, principalmente, em relação às questões atitudinais (ações contra o preconceito e discriminação).

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO GOVERNO DILMA ROUSSEFF: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade às políticas de Educação Especial implementadas no governo Lula, como a concretização da expansão das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a formação dos professores do AEE. Além disso, criou a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em substituição à SEESP, pelo Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011. Nesse período, publicou vários documentos, como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata da Educação

¹⁸ A PNEEPEI/2008 reitera a educação especial como uma modalidade de ensino em todos os níveis etapas e modalidades, porém avança ao ofertar o AEE como um serviço complementar/suplementar, não substitutivo, atrelado à proposta pedagógica da escola, a partir do desenvolvimento de atividades diferenciadas no ensino regular. Portanto, o AEE: “[...] tem com função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.11). Sobreleva a organização dos sistemas de ensino em relação ao acesso aos ambientes e recursos pedagógicos e à comunicação, importantes para o processo de aprendizagem e de valorização das diferenças. Além disso, sobreleva a superação das barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de comunicação e informação.

¹⁹ O Decreto Presidencial de nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que dispunha sobre o AEE previa a o apoio técnico e financeiro da União, sendo assim, definia o investimento exclusivamente na educação pública para o desenvolvimento do AEE como um serviço prestado de maneira complementar, permitindo que fossem garantidos os direitos de escolarização desses estudantes no ensino regular/comum. Logo, houve uma ruptura do atendimento especializado substitutivo prestado por instituições de educação especial da iniciativa privada.

Especial e do AEE, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 6 de junho de 2015.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu Art.1º, inciso I, estabelece: “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, reforçando as políticas de direitos humanos voltadas à educação, porém, apresenta um contraponto ao retomar em seu texto o modelo de integração escolar. Nascimento e Omodei (2019) entendem que o decreto supramencionado retoma a questão da classe especial e a possibilidade de serviços substitutivos. Destacam que isso decorreu de uma forte pressão por parte das instituições especializadas de educação especial sob a alegação do não recebimento de recursos a partir das novas políticas desse segmento.

O Plano Viver sem Limite é instituído na mesma data que o documento citado anteriormente, pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, criando o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse Plano consistia na articulação de políticas, programas e ações voltados à plena igualdade de condições e participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, englobando os seguintes eixos de atuação: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011).

Após acirrada e longa discussão empreendida pelo Congresso Nacional com vistas à elaboração e aprovação de um texto de teor progressista, social, inclusivo, democrático, em 2014, a ex-presidente Dilma aprova sem qualquer veto o documento que institui a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o “novo” Plano Nacional da Educação (2014 – 2024). Este contempla em suas diretrizes a universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades educacionais voltadas à promoção da cidadania e à erradicação de todas as formas de discriminação. Entre as suas metas, destaca-se a de número quatro: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014a, p.01).

Pode-se apontar como um significativo documento voltado à inclusão, no ano de 2015, a elaboração da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 julho (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI/2015), tendo como referência a CNUDPD/2007, uma vez que as tratativas desse documento se encontraram em tramitação durante 15 anos, desde o ano de 2000. Dois pontos a se considerar nesta Lei: o primeiro, ao mudar o conceito de deficiência que outrora se relacionava à condição biológica das pessoas, e que, a partir de então, seguindo a CNUDPD/2007, seria entendida como uma condição imposta

pelo meio por intermédio de barreiras (física, arquitetônica, urbanística e atitudinal); e o segundo que reitera a garantia à acessibilidade. Diante disso, reforça a garantia do direito da acessibilidade às pessoas com deficiência como um exercício de direitos e de participação social, em conformidade com a CF/88 no que tange ao direito de ir e vir.

A garantia da inclusão em todos os níveis de ensino permite a compreensão da consolidação da obrigatoriedade de uma escola que promova a continuidade dos estudos durante sua trajetória escolar. Ademais, estabelece o acesso, a permanência e a aprendizagem expressas a partir da garantia de um currículo integral, pela oferta de serviços e recursos de acessibilidade em condições de igualdade, como elementos preponderantes para o sucesso destes estudantes no contexto educacional (BRASIL, 2015). A inclusão educacional só será relevante se, além de proporcionar o ingresso e a permanência do estudante na escola, considerar também as peculiaridades de aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

PERSPECTIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO DO PAÍS (2016-2021)

Em 2019, iniciou-se o mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro. Diante disso, as questões pertinentes à escolarização das pessoas com deficiência estão sob a tutela de uma nova diretoria denominada: Acessibilidade, Mobilidade e Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC. Alguns delineamentos políticos foram se constituindo como proposta de elaboração desse documento, já no início do governo do ex-Presidente Michel Temer (2016-2017), que envolveu a participação de alguns segmentos, como entidades representativas, famílias e lideranças que representam as pessoas com deficiência na construção dessa nova política (BLICHES, 2019). Entretanto, não houve um espaço amplo e democrático de discussão com a sociedade em geral, tampouco a sua divulgação. Entende-se essa elaboração como uma política de “gabinete”, pensada por especialistas ligados ao MEC, sem a oportunidade de se debater e refletir em nível macro a escolarização dos estudantes com deficiência.

No ano de 2020, é publicado o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE/2020) que, inicialmente em sua apresentação, já expressa uma preocupação em justificar que o respectivo documento não retira os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial²⁰, mas “[...] foram ampliados para que famílias e estudantes, além da garantia do

²⁰ A partir da elaboração da PNEEPEI/2008 é definido o público-alvo da educação especial: estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (BRASIL, 2020b, p.6-7). A PNEE/2020 é contrária ao modelo de inclusão total dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, pautadas no convívio com seus pares, a partir de um entendimento de que esse modelo não pode ser considerado mais ou menos importante ao direito de uma educação mais personalizada, ofertada em um ambiente planejado em que as necessidades destes estudantes serão contempladas, além de promover o respeito à pessoa e à família no processo decisório da oportunidade de escolha (BRASIL, 2020b).

Nesta conjuntura, para a PNEE/2020, a educação especial não será apenas uma modalidade transversal de ensino, por intermédio do AEE, mas também retornará com o modelo substitutivo de ensino institucionalizado e de classes especiais. Esse contexto representa um retrocesso nas políticas de educação inclusiva no Brasil, pois é um direito de todos o acesso ao ensino comum. Igualmente, reforça o modelo de integração institucional presente nas décadas de 1970 e 1980 do século XX. Isso fere o direito desses estudantes à educação e à convivência com as demais pessoas em um mesmo ambiente educacional garantidos na CF/88 e na LBI/2015.

Prieto (2006) destaca que esse modelo de integração foi alvo de críticas, principalmente em relação às classes especiais, entendendo que o encaminhamento dos alunos para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, mas sim por sua rejeição na classe comum; desrespeito à transitoriedade em relação à permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado.

Diante de um cenário de mudanças políticas, a escolarização das pessoas com deficiência ficará a cargo da família a responsabilidade e definição dos rumos educacionais de seus filhos, eximindo assim o Estado de suas obrigações constitucionais na garantia de uma educação para todos. Esse contexto de influência política permeia um campo de intencionalidades que tem como objetivo a flexibilização do Estado na oferta da educação inclusiva nas redes públicas de ensino.

Desde a elaboração da PNEEPEI/2008, essas instituições trabalham garantindo o serviço da educação especial – AEE, complementar à sala comum. Sendo assim, os recursos financeiros para essas políticas são destinados exclusivamente para essas escolas, custeando gastos com a dupla matrícula desses estudantes, na capacitação profissional, acessibilidade, de recursos materiais e pedagógicos, necessários para a implementação de um ensino inclusivo. Logo, demanda investimentos significativos, portanto, o documento da PNEE/2020 apresentou dados quantitativos que minimizam a importância das políticas de educação inclusiva com o intuito de justificar tal elaboração.

O processo de flexibilização, nas entrelinhas do texto de elaboração, permite que o Estado volte a delegar sua responsabilidade na garantia de educação às instituições e centros especializados de órgãos privados a partir do repasse de

verbas para que seja realizada a educação desses estudantes. Esse direcionamento encontra-se no Capítulo V, que define sobre as instituições que prestarão os serviços à educação especial.

Desde que foi publicado no final de setembro, o decreto é alvo de inúmeras críticas de entidades e movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência. Após intensa mobilização e resistência dos movimentos organizados em defesa da educação pública, laica e para todos, e, efetivo envolvimento dos parlamentares, ao menos seis projetos de decreto legislativo (PDL) já tinham sido protocolados pela suspensão da nova PNEE/2020 na Câmara dos Deputados, enquanto no Senado tramitam outros projetos, como o PDL 437, de autoria de Fabiano Contarato (Rede-ES).

O PNEE/2020 obteve uma derrota no Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), pela maioria, no dia 18 /12/2020, e a decisão do Relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, Ministro Dias Tofoli, de determinar a suspensão desse Decreto que institucionalizava espaços segregados para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A CF/88 garante o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, ao seguir o entendimento da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que tem força de lei no Brasil pelo Decreto Legislativo 186, de 2018, e pelo Decreto 6.949, de 2009 (Fonte: Agência Senado, acesso em 13/06/2021)).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo demonstrou o processo de construção dos princípios da inclusão atrelados a documentos importantes elaborados por organismos internacionais, nas sociedades democráticas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no que tange à garantia de direitos a todos, inclusive no campo educacional.

Ao longo da década de 1990, inúmeros discursos de instituições multilaterais e organismos internacionais acabaram por estabelecer orientações nas políticas educacionais brasileiras. Pautando-se em torno de concepções como equidade, eficiência, competitividade e formação para o trabalho, o contexto educacional acabou por conferir um novo desdobramento concernente ao conceito de qualidade educacional. Como pudemos constatar, medidas pautadas nas documentações dos organismos analisados viriam a promover o respectivo desenvolvimento econômico e de capital humano, tornando-se, consequentemente, um subsídio fundamental na busca pela equidade social.

Nesse sentido, os contextos de influência foram definidos em uma arena de disputa de interesses econômicos que culminaram na valorização do saber escolar como uma forma de ascensão social e de produtividade. No Brasil,

esse contexto foi determinado por diretrizes internacionais de organizações importantes como a ONU e o Banco Mundial (BM), como financiadores do país nas políticas de educação, intermediadas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Assim, a inclusão educacional, direcionada às pessoas com deficiência, foi analisada em diferentes momentos políticos no Brasil, a partir da década de 1990: governos de FHC, Lula, Dilma Rousseff e atualmente, Jair Messias Bolsonaro.

Essa cronologia mostrou que os interesses econômicos se fazem presentes no que se refere aos avanços e retrocessos nas políticas educacionais voltadas a esses estudantes no país. Isso proporcionou a implementação de políticas de cunho integracionista no governo FHC, passando, no governo Lula, para uma perspectiva inclusivista, de valorização da diversidade humana, paulatinamente se contrapondo na gestão de Dilma Rousseff, e retrocedendo na atual gestão de Jair Bolsonaro, que tem adotado uma postura declaratória de negação dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.

BLICHES, W. Mec vai mudar política para alunos com deficiência; saiba o que deve ser alterado. **Gazeta do Povo**, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado, 2020a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf>. Acesso em 19 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.346, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192>. Acesso em 19 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004 a. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.4__decreto_ndeg.5.296-04_-_acessib.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: D.O.U. DE 26/08/2009, p. 3. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6949&ano=2009&ato=8dec3Y61UeVpWT233>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 010.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97890/lei-10845-04>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 7 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: < <http://www.iftm.edu.br/uberaba/napne/download/lei13146.pdf>>. Acesso em 13 nov.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador – Programa Incluir- Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020b.124p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF, 2001b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República /Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2014b.

CARDOSO, F.H. **Mãos à obra, Brasil:** proposta de governo. Brasília, DF: SDE, 1994.

COSTA-RENDERS, E.C.. Inclusão e Direitos Humanos: A Defesa da Educação como Um Direito Fundamental de Todas as Pessoas. **MANDRÁGORA**, v. 21, p. 113-134, 2015

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.124, p. 11-32, maio/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FREIRE, S. Um olhar sobre inclusão. **Revista da Educação**, v.16, n. 1, Porto, p. 5-20, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GLAT, R; PLETSCH, M. D; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v.32, n.2, p. 343-356, 2007. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487> >Acesso em: 15 jan. 2020.

JUNIOR, M.; MARTINS, M. C. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/historia_movimento_pcd_brasil.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

JUBILUT, Liliana Lyra ; LOPES, Rachel Oliveira de. (org.) **Direitos humanos e vulnerabilidade e a declaração universal dos direitos humanos** [e-book]). – Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2018. 445 p. ISBN: 978-85-60360-85-7

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, p. 1-23, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-41.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p. 387-405, set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NASCIMENTO, A; OMODEI, J. D. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas, **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.16, n.1, p. 62-75, jan/mar, 2019. Disponível em: <<http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2470>>. Acesso em:

12 maio 2020.

NASCIMENTO, F. C. et al. A Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. **Revista Inter Science Place**, v.1, n. 18, p.1-10, jul/set.2011. Disponível em: <<http://www.intersciencelace.org/esp/index.php/esp/article/view/175/173>>. Acesso em 10 mar. 2018.

NEUNER, J. Os direitos humanos sociais. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 6, n. 26, p.19-41, mar/abr, 2009. Disponível em: <<https://portal.idp.emnuvens.com.br/direitopublico/article/view/1529/923>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo lula: rupturas e permanências. **RBPAE**. Porto Alegre, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PACCINI, J. L. V. Trajetória histórica oficial do programa educação inclusiva: direito à diversidade - documentos orientadores no âmbito municipal, **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.9, p. 84-93, 2012. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/556/520>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PADILHA, C. A. T. A política de Educação Especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.66, p. 160-177, dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>>. Acesso em: 12 maio 2020.

PADILHA, C. A. A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, set./dez, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/4271>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PASSOS, J. D. S. Evolução histórica dos direitos humanos. **Unisul de Fato de Direito - Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**, Santa Catarina, v.7, n.13, p. 231-244, jul/dez, 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/U_Fato_Direito/article/view/3970>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PIOVESAN, F. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v.1, n.1, p. 20-47, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180664452004000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus 2006. p. 15-30.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão no governo FHC**: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 183f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo-RS, 2010. Disponível em: < <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1996>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SILVA, L. C; MARQUES, M. R. A. A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. **RBP AE**. v.29, n.2, p. 347-365, 2013. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43528> >. Acesso em 22 out. 2019.

SILVA NETO, A. O. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.31, n.60, p. 81-92, jan/mar, 2018. Disponível em: <http://https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091> Acesso em: 15 jan. 2020.

THOMA, A, S; KRAEMER, G. M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. 1. ed. Curitiba: Appris editora, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por >. Acesso em: 18 nov.2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995). Brasília: Liber Livro, 2008.

YAGHSISIAN, ADRIANA MACHADO; CARDOSO, SIMONE ALVES . A Interação dos Direitos Humanos à Educação e à Paz. In: Jubilit, Lílíana Lyra; Lopes, Rachel

de Oliveira.. (Org.). Direitos Humanos e Vulnerabilidade e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1ed.Santos: Leopoldianum, 2018, v. 1, p. 347-360.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

A INCLUSÃO POSSÍVEL: ESTUDO SOBRE EGRESSOS DE ESCOLAS ESPECIAIS NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Saulóber Tarsio de Souza¹

Olga Maria de Freitas²

Jael Teixeira de Carvalho³

INTRODUÇÃO

A proposta central desse texto é refletir brevemente sobre a problemática da inclusão que foi proposta na rede pública do estado de Minas Gerais a partir do ponto de vista das famílias que tem pessoas com deficiência e de profissionais da educação, buscando observar com maior proximidade as consequências dessa política educacional. A questão que se coloca é qual a inclusão possível frente a estrutura social que pouco contempla os interesses e necessidades desses indivíduos? Quais os limites e possibilidades da inclusão dessas pessoas garantindo-lhes um mínimo de qualidade de vida?

A proposta da inclusão de pessoas com deficiência tem sido amplamente discutida desde a década de 1990 e é demanda de várias organizações sociais de todo o tipo, governamentais ou não (PLATT, 2004). Tais organismos denunciam a infinidade de barreiras (físicas e culturais) que dificultam o acesso dessas pessoas em diferentes âmbitos, de forma que o discurso da inclusão foi amplamente difundido em oposição à ideia de exclusão social que contava com grande inserção junto aos movimentos organizados da sociedade civil.

A inclusão tornou-se relevante no interior da universidade, porém, para alguns autores esse discurso tem sido utilizado para encobrir ou buscar anular as denúncias feitas por setores progressistas frente à sociedade desigual e excludente. Para Pina e Martins (2010) a exclusão social decorre das relações sociais de produção, de forma que esse problema só pode ser resolvido com a superação das relações capitalistas, assim, em muitos casos, o discurso da inclusão tem sido utilizado para minimizar a denúncia social da exclusão, de maneira que se pode questionar se a inclusão realmente busca superar a exclusão ou é apenas mais um paliativo para encobrir a sociedade desigual e injusta. Conceitos como sociedade inclusiva, empresa inclusiva, acessibilidade, equiparação de oportunidades são

¹ Doutorado em Educação (Unicamp), é professor do Instituto de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU)

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professora da educação básica da Prefeitura Municipal de Ituiutaba-MG.

³ Mestranda em Educação (IFTM), é Servidora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

atualmente bastante difundidos, mas nem sempre são definidos ou analisados criticamente.

Assim, a perspectiva desse trabalho é a de observar de forma mais crítica os limites e possibilidades da inclusão das pessoas com deficiência focando sua realidade ao saírem das instituições escolares especiais por variados motivos e buscarem instituições da rede regular ou que em muitos casos ficaram sem atendimento especializado, segregados em suas casas.

A legislação se embasa nas diretrizes curriculares da política de atenção ao deficiente e nas modalidades de atendimento que objetivam assegurar a estas pessoas a inclusão no convívio societário, comunitário e familiar buscando garantir-lhes maior qualidade de vida (ROMERO, 2006). Contudo, são metas ambiciosas quando se observam os desafios a serem superados, muitas vezes a inclusão acaba se restringindo ao campo do discurso.

As entrevistas realizadas nos permite afirmar que as políticas e o trabalho em rede não são eficientes para chegar até esse público específico que é bastante carente no que tange a assistência domiciliar, o que também ficou evidenciado pelo Projeto de Extensão “Programa Itinerante de Educação e Saúde”, realizado pela parceria entre APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Ituiutaba-MG e UFU (Universidade Federal de Uberlândia) Campus do Pontal (CARVALHO; SOUZA, 2009).

Este trabalho trata basicamente em articular a realidade dessas pessoas com seus direitos e assistência. Lembremos que desde a constituição de 1988 a União está obrigada a promover as condições de saúde, prevenção, habilitação, assistência pública, trabalho e educação, propiciando meios para a efetivação da integração das pessoas à nossa sociedade. Também consta na Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, um capítulo que trata especificamente da Educação Especial, de forma que a lei dá amparo às crianças com deficiência em idade escolar. O texto também pauta-se na Política Nacional de Atenção à Pessoa com Deficiência e na Política Nacional de Assistência Social que seguem as determinações da Carta Magna de 1988, as quais têm por diretrizes o trabalho social com vista ao processo de autonomia, ou seja, promoção dessas famílias e crianças.

Constata-se que a falta de informação contribui para a exclusão. Muitas vidas estão sendo desprezadas, privadas de novos conhecimentos e das relações sociais. É preciso respeitar a diferença da pessoa com deficiência e encará-la como uma realidade que dever ser reconhecida e inserida no seio social. Uma das medidas que devem avançar nesse sentido é a ampliação do mercado de trabalho às pessoas com deficiência. Assim, é necessário enfrentar os dois principais fatores que contribuem para essa constatação: o preconceito e a falta de qualificação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pessoas com deficiência em breve perspectiva histórica

A questão da pessoa com deficiência pode ser trabalhada também do ponto de vista da história, desde a Grécia antiga até os dias atuais. Desde tempos mais remotos em civilizações muito antigas que são consideradas pilares das sociedades em que hoje vivemos, demonstram aspectos de exclusão as “pessoas diferentes”.

A exclusão das pessoas com deficiência é uma realidade conhecida desde a Grécia Antiga, por exemplo, Platão, um dos mais importantes filósofos da história grega, propunha que os “defeituosos” deveriam ser eliminados para manter um “rebanho da mais alta qualidade”, assim, esses “defeituosos” deveriam ser largados a própria sorte, um mal para a sociedade. Também na Roma Antiga muitas crianças com deficiência ou má-formação eram abandonadas em cestos e lançadas nas águas do Rio Tibre, e seu nascimento era encarado como castigo dos deuses (GUGEL, 2007).

Algumas deficiências adquiridas ao longo da vida, especialmente, pelos membros da nobreza eram acobertadas devido ao seu poder, e assim, tinham a chance de evitar a segregação. Exemplo disso, podemos citar Homero, que se tornou cego; Alexandre que apresentava epilepsia e Demóstenes, o gago.

Essa situação só começaria a ser alterada na era moderna, em Comenius (1592 – 1670), classificado como o pai da didática moderna, surge a proposição da educação de “tudo para todos” respeitando-se a inteligência e os sentimentos dos educandos. Adotou tal postura mesmo vivendo em um período onde o modelo de escola praticado pela Igreja Católica era voltado para a elite, dedicado especialmente aos estudos propedêuticos e doutrinas escolásticas da Idade Média, subordinados à teologia cristã.

Contudo, apenas ao longo do século XIX que se percebe uma mudança mais evidente em relação a esses indivíduos, surgindo uma atenção especializada atenta para cada deficiência além da institucional como a criação de hospitais e abrigos voltados a eles. Cita-se Philippe Pinel, que propunha aos indivíduos com perturbações mentais o tratamento de sua doença vislumbrando-se a cura, buscando-se evitar a violência e a discriminação (GUGEL, 2007).

O conhecimento do campo biológico foi aprofundado com o objetivo de se explicar as deficiências em perspectivas fisiológicas e anatômicas. Dessa maneira, o avanço da medicina permitiu verificar que muitas deficiências eram resultantes de lesões e disfunções do organismo, de maneira que as pessoas com deficiência passaram a ser objeto de investigação desse campo do conhecimento, um marco no que se refere ao atendimento às suas necessidades básicas de saúde, o que gradativamente levaria ao desaparecimento de asilos e manicômios onde muitos desses indivíduos eram segregados.

Mesmo com alguns avanços, foi no século XX que se passou a reconhecer as diferenças adotando-se um discurso de respeito as pessoas com deficiência que deveriam ser enxergadas como seres humanos dotados de inteligência, aptidões, sentimentos e possibilidades diferentes. No bojo das conquistas foi declarado o direito de todas as pessoas à educação, um princípio constitucional conquistado há poucas décadas. Dessa forma, a escola passou a ser espaço legal de integração da pessoa com deficiência, impondo-se o desafio secular de fomentar a inclusão desses indivíduos, conforme vimos nesse breve histórico. A ideia de escola para todos rompeu barreiras legais e o reconhecimento das diferenças trouxe a necessidade das instituições reverem suas metodologias, seus projetos pedagógicos e a maneira de enxergar os alunos dentro e fora da escola.

A inclusão na educação representa um processo valorativo, cultural e historicamente construído e determinado socialmente. Assim como a literatura nos mostra a construção da situação de segregação e exclusão que perpassou e ainda persiste na humanidade, é preciso valorizar a diversidade seja ela cultural, de gênero, de opção sexual ou aquelas referentes as diversas deficiências. “O respeito à diversidade, é, mais que um dever, é uma exigência de qualquer projeto democrático, de qualquer programa de serviços de políticas de ação e de qualquer planejamento de qualidade de vida para todos.” (DECHICHI, 2008, p.9)

Pessoas com deficiência e a legislação

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), proclamada em contexto pós-guerra, foi capaz de unificar as nações em torno do princípio de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. (Art. 1º). De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), o indivíduo com deficiência seria “qualquer pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas e mentais.”

Tal declaração trouxe algumas garantias para esses indivíduos, tais como: o direito ao respeito à sua dignidade como humano; a igualdade de direitos civis e políticos; de adoção de medidas próprias a capacitá-los a tornarem-se autoconfiantes (se possível); a proteção contra qualquer tratamento de natureza discriminatória ou degradante; o direito a atenção médica, psicológica e funcional para o seu desenvolvimento; à segurança material a uma vida decente, em atividades produtivas e remuneradas observando-se suas aptidões.

A instituição dos direitos das pessoas com deficiência é algo recente, especialmente, no Brasil, quando esse movimento teve início com a Emenda Constitucional N° 12, de 1978, que em um único artigo dispôs que seria assegurada a melhoria de condição social e econômica das pessoas com deficiência, sobretudo

mediante educação especializada e gratuita, assistência, reabilitação (quando possível) e reinserção na vida social do país, proibição da discriminação, estímulo à inserção no mercado de trabalho e viabilização de acesso a edifícios e logradouros públicos (ROMERO, 2006).

Ainda em relação a essas pessoas desde a Constituição Federal de 1988 passou-se a proibir barreiras nos logradouros e edifícios de uso público, devendo as administrações municipais implantar veículos de transporte coletivo acessíveis às pessoas com deficiência de locomoção (CF, art. 227 ao 244). Quanto ao seu processo educativo a legislação prevê o atendimento especializado, e quando necessário em instituições destinadas a tal finalidade, priorizando-se o acesso dos alunos da rede pública de ensino (CF, art. 208).

Também devem ser lembrados como seus direitos a garantia de salário mínimo como benefício às pessoas com deficiência desprovidas de recursos para sua manutenção (CF, art. 203, inciso V); a reserva de vagas nos setores públicos (CF, art. 37, inciso VIII); como também a proibição de discriminação seja em relação ao salário ou a critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (CF, art. 7º, inciso XXXI). Além disso, é competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios cuidar da saúde, assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com necessidades especiais (CF, art. 23, inciso II).

A Educação Especial é abordada com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu capítulo V (artigos 58 ao 60):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Quando da promulgação da constituição em 1988, a legislação se referia a essas pessoas como “portadores de necessidades especiais”, o que já foi alterado em outros documentos oficiais, conforme convenção internacional fomentada pela ONU. A legislação também prevê a inclusão dessas pessoas nas escolas e classes regulares da rede de ensino, sempre que possível, forçando a mudanças nas escolas especializadas (PLATT, 2004). No artigo seguinte:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Este artigo propõe de forma geral, as condições necessárias para o atendimento especializado às pessoas com deficiência tratando da docência e da formação desses indivíduos. Seguindo:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Pela legislação acima, o Estado assume a responsabilidade pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, no entanto, a inclusão desse público deve ser também uma meta da sociedade em geral. A cidadania em sua plena abrangência engloba direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais. A exclusão ou limitação em qualquer uma dessas esferas fragiliza a cidadania, não promove a justiça social e impõe situações de opressão e violência.

Os organismos sociais atuando junto ao estado levou a adoção do chamado “Estatuto da Pessoa com Deficiência por meio da instituição da lei 13.146 de julho de 2015. O documento normatiza com maior precisão as garantias constitucionais dessas pessoas, tratando entre outras coisas, da Habilitação Profissional, da Inclusão no Trabalho, do direito à Assistência e Previdência Social, do direito a Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer, além de temas já bastante discutidos como o acesso a Saúde, Educação, Moradia e Assistência Jurídica.

Representa um avanço legal, mas que revela também os imensos obstáculos a serem superados para um efetivo exercício da cidadania desses indivíduos.

Exercer a cidadania é conhecer direitos e deveres na convivência cotidiana, perceber criticamente a sua realidade, reconhecendo suas dinâmicas sociais, participando dos debates de forma permanente sobre causas coletivas, manifestando-se com autonomia e respeitando seus pares. “Tais práticas se contrapõem à violência, na medida em que não admitem a anulação de um sujeito pelo outro, mas fortalecem cada um, na defesa de uma vida melhor para todos” (UNICEF, 2003).

Pessoas com deficiência e a educação

Nos últimos anos, boa parte dos profissionais da educação especial volta seu olhar para outras formas de educação escolar observando-se as novas demandas sociais e os avanços das ciências e tecnologias, com o objetivo de se encontrar alternativas que segreguem menos quando da inserção desses alunos nos sistemas regulares de ensino (GLAT, 2007). De acordo com nossa legislação,

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das peculiaridades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001, p.39).

Tal conceituação foi reformulada após as discussões nos anos de 1990, sobre o reconhecimento da necessidade de se adotar a educação inclusiva como diretriz educacional prioritária pela maioria dos países, entre eles o Brasil. Esse processo passou a indicar a responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada nação com a qualificação de todas as crianças e jovens a partir do processo de ensino aprendizagem escolar, reconhecendo-se as diferenças individuais. Para a UNESCO (1994), todos os alunos com deficiência deveriam ser acolhidos nas escolas regulares, adaptadas para atender às suas necessidades, combatendo as atitudes discriminatórias, e, levando a construção de uma sociedade mais inclusiva, que respeita as diferenças sem querer moldá-las ao que se convencionou socialmente como norma ou aceitável. Por isso, a educação inclusiva deve ter muitas faces surgidas dos movimentos populares e sistemas públicos de escola, espalhados pelo Brasil que poderão se entrelaçar com tendências teóricas para assim revigorar as políticas públicas (CARVALHO, 2004).

Incluir a pessoa com deficiência não significa simplesmente matricular o educando nas chamadas classes comuns, ignorando suas necessidades específicas, mas é um processo que gera suporte ao professor e à escola para que ocorra de forma efetiva a sua ação pedagógica.

A educação inclusiva não se resume a matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprende os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária (GLAT, 2007, p.21).

É crescente a mobilização das escolas no sentido de adequar a nova proposta da inclusão de alunos que apresentam necessidades especializadas, levando a reflexão de um novo paradigma escolar junto aos profissionais da educação que deve considerar a convivência desses educandos nos diferentes espaços institucionais, a readequação do trabalho pedagógico e o investimento na infraestrutura adequada as novas necessidades.

Os professores mais uma vez são essenciais para que esse processo possa ser efetivado nas escolas, de acordo com Glat (2007, p.51) “o professor precisa levar em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e habilidades individuais de cada aluno.” Assim, a capacitação docente passa a ser uma necessidade primária para que a educação inclusiva ocorra de fato e não apenas fique como retórica e uma realidade no papel. Questões importantes e norteadores devem estar nesse novo cotidiano educacional: como reconhecer os diferentes tipos de deficiências? Quais os métodos pedagógicos eficazes para com esse novo público? Teremos o material adquadado a cada necessidade desses educandos?

A inclusão altera toda a relação da comunidade escolar, tanto os pais dos alunos com deficiências, como os pais que não possuem filhos nestas condições deverão participar dessa socialização que ocorrendo de maneira adquadado tem um grande potencial transformador que é o respeito à diversidade. De acordo com Fonseca (1995, p. 25):

A criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: características mentais; aptidões sensoriais; características neuromusculares e corporais; comportamento emocional; aptidões de comunicação; múltiplas deficiências, até a ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de Educação Especial no sentido de desenvolver ao máximo suas capacidades.

Tais desvios da média das crianças com deficiência devem ser aproveitados pela escola regular com seus recursos pedagógicos para transformar o relacionamento entre as próprias crianças e desenvolver capacidades individuais,

diminuindo o preconceito e avançando com o processo da inclusão, uma realidade ainda distante de se concretizar em nossa sociedade. A inclusão não pode significar algo a ser vivido no futuro, mas expressa uma necessidade urgente de ser trazida para o presente (SASSAKI, 1997).

A educação das pessoas com deficiência deve sair do âmbito histórico da filantropia e receber a atenção que a legislação lhe garante, buscando gerar a inclusão de forma efetiva, numa sociedade onde sejam respeitados os limites e peculiaridades de cada um. Sabemos que a extirpação da impunidade frente aos crimes de discriminação não ocorre da noite para o dia, e o caminho viável para tal consiste na articulação entre governos e sociedade civil, que por vias legais, possam mudar a realidade desses indivíduos. Vejamos na seção seguinte algumas opiniões sobre a inclusão promovida em cidade do interior de Minas Gerais em algumas escolas da rede regular.

RESULTADOS

Sujeitos envolvidos no processo: profissionais, pais e alunos egressos de escolas especiais

Ao longo do trabalho realizamos dez entrevistas com profissionais das escolas especiais e inclusivas, pais de alunos e alunos com alguma deficiência, no período entre setembro e outubro de 2011. No primeiro momento da entrevista realizou-se um questionamento sobre alguns dados dos entrevistados para reconhecê-los e mostrar quem são os colaboradores desta pesquisa, caracterizando-os pela tabela que segue abaixo:

QUADRO – Perfil dos colaboradores da pesquisa

Nomes ⁴	Gên	Id	Função	Tempo de Atuação
Émile de Freitas	F	36	Professora de Escola Especial	2 anos
Lília Martins	F	51	Supervisora Escola Regular	24 anos
Sirlei Moreira	F	36	Mãe de filho egresso da APAE	25 anos
Maurício Mello	M	24	Aluno egresso da APAE	
David Dantas	M	47	Vice-presidente da Associação dos Deficientes de Ituiutaba e pai de aluno da escola Risoleta	
Mariana Parreira	F	37	Professora de escola Regular	2 anos
Carla Amanda	F	41	Diretora de escola regular	26 anos
Alexandre Moura	M	10	Aluno egresso da escola especial	12 anos
Betânia Lemes	F	46	Pedagoga Recém formada	
Magda Fernandes	F	56	Supervisora pedagógica em uma escola especial	

⁴ Os nomes são fictícios para se preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa.

Nicolas Freire	M	22	Aluno egresso da escola especial	
Neide Silva	F	45	Mãe de filho egresso da APAE	

A inclusão em boa parte parece estar no âmbito do discurso e não uma atitude realmente efetiva, e a escola tem papel importante nesse movimento é o primeiro lugar onde esta pratica tem que ser efetivada.

A forma de conceber o outro, diz respeito às nossas próprias dificuldades em conviver com as diferenças, em querer moldá-lo de acordo com aquilo que socialmente convencionou-se como normal e aceitável. Por isso, incluir significa também desconstruir as barreiras e os preconceitos enraizados em nós mesmos. Passemos então a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos mais interessados nesse processo.

O que pensam os profissionais da educação sobre a inclusão?

A questão da inclusão não é algo resolvido, uma unanimidade entre as esferas institucionais. Há aqueles que acreditam no direito de todas as pessoas com deficiência de estudar nas escolas regulares e que isso levaria a uma abertura da escola à diversidade, tem grande potencial de mudança da educação. Esse pensamento pode ser revelado por um dos depoimentos colhidos de uma supervisora pedagógica de uma das instituições de atendimento especializado da cidade de Ituiutaba-MG:

Nós temos a necessidade de remanejar os nossos meninos pra escola comum, a gente já conhece um pouco daquela escola, então eu acho que a inclusão é uma troca, é uma troca de experiência, de benefícios e até é uma discussão que deve ser levada em conta diariamente e a gente tem que sentar, e discutir a escola especial com o ensino. A forma de conceber o outro, diz respeito às nossas próprias dificuldades em conviver com as diferenças, em querer moldá-lo de acordo com aquilo que socialmente convencionou-se como normal e aceitável. Por isso, incluir significa também desconstruir as barreiras e os preconceitos enraizados em nós mesmos. Comum, com as outras escolas com as autoridades, porque a necessidade é benefício para ambas as partes tanto pra o ensino especial, quanto para o ensino comum. (FERNANDES, 2011).

Essa profissional da educação revela reconhecer a importância de se rediscutir o papel das escolas especiais, e a necessidade de se estabelecer parcerias com as escolas regulares para se avançar na construção da sociedade inclusiva, no entanto, deparamo-nos com opiniões divergentes ao afirmarem que certos graus de deficiência não permitem a inclusão dessas pessoas nas escolas regulares. Também foram feitas referências a falta de qualificação dos professores e estrutura

na rede de ensino para receber esses novos alunos, defendendo o trabalho das escolas especiais. Vejamos a fala de uma professora de escola especial:

A inclusão está só no papel, já passei por escolas regulares e tem crianças incluídas que não estão incluídas elas estão excluídas. Então eu acredito que isto ainda vá demorar um tempo, isto é, se eles conseguirem fazer esta inclusão verdadeiramente, não ficando bonitinho só no papel, mas ali no dia a dia, no concreto e a gente vê que a criança tá evoluindo lá dentro (FREITAS, 2011).

Percebe-se que no mesmo espaço (escola especial) há divergências de opiniões sobre o processo de como a inclusão vem sendo realizada no município mineiro. Mas o fato é que a legislação prevê a inclusão e a fala da professora revela grande demanda sobre os docentes. Será que com a exigência legal da inclusão o governo dará respaldo para as escolas regulares e seus profissionais?

A proposta seria efetivada se além das adaptações físicas, a escola também oferecesse atendimento educacional especializado paralelo às aulas regulares. Entendemos que a convivência com as diferenças traz para todos a possibilidades de exercitarem, desde tenra idade, o reconhecimento da diversidade social que estamos inseridos.

A presença dos alunos nas turmas torna-se um desafio à “virada” da escola comum, no sentido de garantir-lhes a permanência e participação nas aulas. Também é fundamental que cada escola ofereça a esses alunos, o atendimento educacional especializado, como complemento à formação de cada um, segundo suas necessidades e se necessário em contraturno. Segundo a supervisora pedagógica da APAE, em alguns casos, o contraturno continua sendo realizado na escola especial:

Quando nós remanejamos um menino daqui para escolas de ensino regular, a gente não manda essa criança sem suporte. Por exemplo, ela ainda não recuperou bem a atenção, a memorização, a concentração, mas ele vai ter que voltar aqui na APAE num extraturno, duas vezes na semana pra fazer terapia ocupacional porque ele ainda não tá bom. Ele vai, mas, nós ainda não estamos muito certos dessa parte cognitiva ele precisa de um apoio, ele já superou algumas coisas na matemática, mas tem coisas faltando, mas a gente acredita que ele vá vendo lá no ensino comum, e que vão aparecer dúvidas, ele vai, mas nós vamos aconselhar esse menino a ir também frequentar duas vezes por semana a sala de recursos pedagógicos. Outra coisa, ele está bem, mas o emocional é uma coisa que vai acompanhá-lo pelo resto da vida desse menino, a família toda desestruturada, ele tem que voltar pra vir duas vezes na semana pra o atendimento emocional (FERNANDES, 2011).

Muito embora pareça ser o procedimento adequado, muitas dúvidas são colocadas a partir desta fala: como fica o transporte destes alunos para a APAE quando em alguns casos tem limitações físicas? O acompanhamento é adequado? O filho tem direito ao transporte ou a família deve prover as condições para a frequência ao atendimento especializado?

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Assim a professora da escola regular nos relata seus anseios:

Inclusão pra mim, no meu modo de ver é você aceitar aquele aluno como ele é, porém precisamos estar adaptados para ele, precisamos e nós não estamos. Eu aceito bem, a inclusão eu aceito, mas eu acho como professora que tenho condições de trabalhar com vários tipos de aluno com vários problemas, mas nós temos que estar capacitados e também com materiais pedagógicos pra trabalhar com esses alunos (PARREIRA, 2011).

A professora parece receber a inclusão de forma adequada, apesar do seu ambiente de trabalho não lhe garantir o suporte necessário para a plena inserção do aluno nas atividades propostas cotidianamente, caso contrário a ação pedagógica de qualidade não pode ser concretizada de acordo com a fala da docente.

A inclusão implica em mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional. Para que se possam vislumbrar escolas em uma perspectiva inclusiva que considere a diversidade, é preciso rever o modo de pensar e fazer educação, o planejamento e a avaliação dando suporte aos professores, em especial aqueles que atuam no ensino fundamental (MOREJON, 2001). Entre outras inovações, a inclusão implica nessa fusão entre ensino regular e especial e em opções alternativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral.

Ao dialogar com uma professora da rede regular fica claro o medo de encarar o diferente, as situações que exigirão superar desafios.

O que eu ouvia falar é que vinha para minha sala um menino que tem ossos de vidro, então são ossos bem sensíveis, então tive medo de receber esse aluno assim como tratar esse aluno. Eu posso pegar no braço dele em algum momento, algum colega pode pegar derrubar, quebrar, então a gente fica assim com esse medo, então eu senti medo (PARREIRA, 2011)

O receio dessa professora procede em função do legalismo jurídico do mundo contemporâneo. Assim, as consequências de um acidente em sua sala poderiam prejudicá-la? Qual seria a posição da escola diante do fato? Vemos que a inclusão vai muito além da simples inserção dessas crianças nas escolas

regulares, é fundamental a aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma instituição que passa por meio de mudanças nas práticas educativas que devem ser continuadas, reflexivas, coletivas no interior de um processo educacional de caráter transversal.

Discriminar um indivíduo por apresentar algum tipo de deficiência é inadmissível num contexto de retórica e legalismo favorável a inclusão. O que é ser diferente? Não somos todos de certa forma diferentes? Cada um não é único, com seus costumes, gestos e ações? E tais diferenças não nos excluem da sociedade. Vejamos um trecho da fala da professora da rede regular sobre sua visão da diferença ao receber o aluno:

Ele não tem deficiência mental, a deficiência dele é apenas das pernas, os ossos dele são frágeis por isso ele tem que andar pouquinho, são ossos sensíveis por isso que ele fica na cadeira de rodas. Mas ele é igual a qualquer outro, tanto em tratamento, avaliação, ele faz a mesma prova que os outros alunos fazem e também todas as outras tarefas, ele faz também. No caso dele a avaliação é normal como pra todos (PARREIRA, 2011).

Mas como os alunos se relacionavam com ele? Existia banheiro adaptado para o cadeirante, as rampas, as portas e o pátio da escola? Como a escola regular interferia na rotina desse aluno com deficiência? O que observamos é que este aluno no interior da escola ficava isolado no horário do intervalo, já que havia muitos obstáculos na estrutura física da escola, segregando-o deixando que ficasse na sala de informática, assim, que inclusão foi possível nesse contexto?

Temos o compromisso de não somente reconhecer a diversidade no interior da escola, mas sobretudo, utilizá-la como recurso para enriquecer o trabalho pedagógico. Educar para a inclusão exige políticas públicas de educação e de empregabilidade focadas na realidade dos alunos. Pela fala da professora da rede regular percebe-se sua angústia em relação a ausência de políticas públicas de apoio para que a inclusão se efetive, vejamos:

É como te falei, eu acho que o governo tem que dar um respaldo maior pras escolas ele precisa vir aqui, ou mandar alguém, olhar a escola, pra ver se a escola é capacitada para tal, ver se tem professores que tem condições de fazer cursos. Eu sou professora, mas, nunca trabalhei não estou preparada para trabalhar com deficiente mental, e eu tenho certeza que eu vou encontrar aqui na escola com DM com certeza. Só que eu não estou preparada então o que eu preciso fazer? Eu preciso fazer cursos, especializar, mas quem pode fazer isso por nós? O governo que tem que dar cursos pra nós, como nós vamos saber? A lei é esta, mas, pra essa lei ser cumprida nós precisamos de um respaldo, um apoio e nós não estamos tendo (PARREIRA, 2011).

Está evidente que as leis e declarações apenas não podem, por mais pertinentes e apropriadas, reverterem representações e práticas arraigadas em relação a pessoa com deficiência, a mudança de paradigmas exige mais que iniciativas governamentais e esforços internacionais, é necessário ações eficientes de convencimento. A inclusão é um processo longo e contínuo, envolvendo o acesso, a permanência e o sucesso nas instituições e não pode se resumir a uma ação de mera mudança de endereço, onde as crianças são tiradas da escola especial e colocadas na escola regular.

A visão dos pais sobre a inclusão

As pessoas com deficiência enfrentam, muitas vezes, graves limitações no acesso e no uso de logradouros e bens públicos. O estado é moroso em promover as reformas a que elas tem direito e em vários casos, tais reformas só fazem sentido se implantadas em sua totalidade, superando-se não apenas as barreiras físicas, mas sobretudo as morais.

Na fala de um adulto pai de pessoa com deficiência e membro da Associação dos Deficientes de Ituiutaba e que também possui um filho com deficiência podemos entender melhor o movimento de conscientização em curso:

Hoje eu estou buscando um compromisso mais sério com as autoridades pra mostrar a eles que na verdade os nossos direitos não precisam esperar que reivindicemos, eles tem o acesso na questão da sensibilidade pra que os projetos sejam a partir desses momentos virem dentro da acessibilidade, então quando os empresários, as pessoas tiverem o entendimento dos direitos do deficiente vai acabar essa questão de cobranças, porque na verdade tem que partir deles. Isso vai ser difícil conseguir a curto, em médio prazo. Eu sempre falo pras pessoa também que a gente não deve pensar muito em medir pelo peso e pelas dificuldades, mas que a gente deve tentar pelo menos fazer o alicerce porque o outro que continuar nosso trabalho tem que levantar as paredes. Então a primeira coisa que estou mudando, e repassando, é que buscando esse fortalecimento as pessoas se unem para o bem comum (DANTAS, 2011).

Apesar do colaborador afirmar que “tem que partir deles” é preciso fiscalizar e cobrar o cumprimento da lei. Será que a sociedade tem mesmo esse entendimento reconhecendo os direitos da pessoa com deficiência?

Existem muitos desafios e contradições presentes nas políticas públicas e nos documentos oficiais, revelando certo descaso com a educação inclusiva no que se refere às mudanças do sistema educacional brasileiro visando adequá-lo a nova realidade (MOREJON, 2001). O que percebemos é a adoção de posição o que não é suficiente devendo constar dos documentos oficiais, isso não foi contemplado nos primeiros movimentos tais como o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil (1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) e o Referencial Pedagógico para a Formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1997).

Não há nenhuma menção nesses documentos de como os educandos com deficiência seriam recebidos na rede regular de ensino e quais as responsabilidades recairiam sobre os professores nesse movimento:

(...) vestindo um roupagem de uma ideologia mais democrática e moderna, a filosofia da “inclusão”, confundida com a idéia de “inclusão total” ou “inclusão integral”, poderá, conseqüentemente, no contexto brasileiro, justificar o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas, por exemplo), e poderá paradoxalmente resultar, no futuro, em uma forma de escamotear a retirada do poder público, reduzindo ainda mais a ação do Estado na educação de crianças e jovens com necessidades especiais (MENDES, 1999, p.88).

Não adianta termos Shopping Center ou uma repartição pública totalmente adaptada a uma pessoa com necessidades especiais, com banheiros adaptados, orelhões rebaixados, rampas de acesso, etc., se o transporte público que o leva a esses lugares não possuir nenhum dispositivo que garanta a mobilidade dessas pessoas. É o que uma mãe de um adolescente com deficiência relata:

Por exemplo, ele não tem uma habitação, nas lojas, não tem rampa, não tem espaço para andar, a gente não tem uma van que a gente pode contar, pra levar ele para escola, pra trazer. Nas escolas tem o ônibus, mas o ônibus não carrega cadeirante. Então como que eu faço com ele, que eu não dou conta de pegar ele mais. Como que eu faço para entrar dentro no ônibus pegar a cadeira, aí fica muito difícil. Então tinha que ter uma locomoção mais adequada pra ele.

Podemos ver que as limitações para uma pessoa com deficiência ainda são amplas e variadas. Por esse depoimento, percebe-se que o problema do transporte e o deslocamento desse público representa um dos obstáculos de segregação. Assim, mesmo que a escola esteja adaptada aos cadeirantes, por exemplo, se não existir estrutura para a locomoção desses alunos, a sua inclusão continuará apenas “no papel”, como afirmou uma colaboradora. Incluir é superar obstáculos, é lutar permanentemente contra a normatividade social, assim, é necessário sensibilização, envolvimento, participação e respeito como palavras de ordem, a luta é de fato coletiva. Percebemos que os pais já conhecem seus direitos e na medida do possível, se mobilizam para que as leis sejam cumpridas.

Aconteceu desde o início quando eu o levei pela primeira vez, quando eu cheguei com ele elas falaram: mas, seu filho é deficiente, você devia ter me avisado antes. Eu falei assim: eu não vou avisar porque ele é uma pessoa, o outro é outra pessoa. Ele é pessoa única os pais não chegam aqui e falando meu filho é perfeito, vou matricular não de jeito nenhum eles só matriculam e pronto (MOREIRA, 2011).

Podemos entender que muitas vezes a legislação é idealizada, porém muito distante da realidade e do discurso das autoridades que efetivam as leis apenas parcialmente sem rigor.

Uma mãe relata está trajetória muito bem:

Eu gostaria que meu filho tivesse uma condição de vida melhor. Porque o povo tem que lembrar que deficiência é um projeto que eles têm que cuidar. Meu filho não vai passear. Vamos supor se eu for passear com ele, se eu não tiver um dinheiro pra pagar um taxi eu não vou com ele, porque um lugar longe ou eu tenho que ir empurrando a cadeira. Não podemos chamar uma van, pois, não tem uma van especializada pra carregar ele com a cadeira. Os ônibus são inadequados. Quando tem um ônibus os motoristas não têm paciência de esperar. Não são todos. Mas os ônibus nunca deixam a gente num lugar certo, o que a gente ainda tem que fazer às vezes é parar num lugar mais longe ainda, ou às vezes pegar dois ônibus, é muito mais difícil. Então, eu acho que os governantes tinham que olhar mais para os deficientes, todos os deficientes de qualquer deficiência. Cada um tem uma deficiência diferente, muitas pessoas tem certo tipo de deficiente que eles nem liga, nem dá moral, finge que eles nem existe (SILVA, 2011)

Pelo depoimento, percebe-se que a questão da mobilidade é o grande desafio para a inclusão de pessoas com deficiência limitada em seu deslocamento. Os meios de transporte estão preparados para a normatividade e não para as exceções criando-se situações de preconceito em diferentes setores da sociedade. A inclusão nas escolas sem o devido cuidado acaba por excluir ainda mais as pessoas com deficiência que são olhadas com indiferença ou com depreciação de sua condição existencial, situação revelada por uma mãe colaboradora:

Ele quase não fala, mas já sofreu, muita pressão, muitos alunos o rejeitavam, chingavam, chamavam de aleijado, ele chegava em casa todo triste e os outros o olham com uma cara atravessada e ele não gosta de jeito nenhum. É muito triste ver nosso filho ser rejeitado pelos outros (MOREIRA, 2011).

Qual seria a melhor forma de por a inclusão em prática minimizando-se o preconceito frente a diversidade? O preconceito é apreendido socialmente, e é no convívio social que devemos combatê-lo e extirpá-lo de nossas instituições,

especialmente, a educacional que tem força para contribuir com a mudança na sociedade em geral.

O olhar dos alunos egressos de escola especiais

O discurso da valorização da diversidade e da inclusão difunde que as diferenças humanas são naturais, mas ao mesmo tempo é preciso reconhecer que a atual instituição escolar tem acentuado desigualdades relacionadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é por isso que se deve reestruturar o sistema educacional para avançar junto ao objetivo de uma sociedade menos excludente (MENDES, 2006).

Na fala de um dos alunos percebemos que até mesmo na escola especial existem crianças excluídas, vejamos sua narrativa:

Eu me sentia melhor na regular, porque me ensinavam direito, na APAE eles prendem os outros. Fiquei lá durante dos dois aos sete anos. A APAE ensina, mas eles querem prender os alunos lá. Como eu dava conta das minhas tarefas os professores pediam que eu ficasse calado para ver que os outros aprendessem. Muito ruim não poder responder o que a gente sabe. Ai minha mãe me levou no Sara e eles fizeram um teste para ver o grau educacional e eles me perguntaram o que eu ainda estava fazendo na APAE. Dai já estava com sete anos e era para passa para a escola regular (MELLO, 2011).

Será que a atual legislação não impõe também a escola especial uma mudança de paradigmas? Qual será seu futuro? Não deveriam começar a mudar o seu perfil passando a oferecer apenas serviços complementares a rede de saúde e educação?

Como vimos, no interior dessas escolas também existe exclusão, em função dos vários graus de deficiência presentes nos alunos. É preciso também incluir na escola especial. A inclusão não deve admitir qualquer tipo de discriminação, e os mais excluídos são os que possuem deficiências graves ou muito extensas, como as paralisias cerebrais.

A escola especial encontra-se, também, num processo de resignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender (RABELO, 1999).

Eu sai da escola, pois não via mais graça em ficar lá, nada me interessava eu já sabia tudo que eles davam lá. Para a escola que eu estudei eu não quero voltar mais. O difícil é que as pessoas da van tinham que me carregar eu sou pesado e eles achavam difícil, é ruim ter incomodar os outros, é difícil (COELHO, 2011).

Entendemos nas respostas que mesmo na escola especial pode existir segregação. A crítica sobre a exclusão no interior da própria escola especial é um alerta aos profissionais da educação para a exclusão dentro da exclusão. É importante resgatar reflexões para formas mais adequadas e inclusivas de ensino para os alunos com deficiência leve, moderada e grave.

Contudo, na escola chamada de inclusiva, também existe a prática da segregação e discriminação. No depoimento de um aluno cadeirante com 10 anos de idade, que estudou em escola especial e atualmente frequenta escola regular fica claro o preconceito sofrido, quando indagado sobre isso, assim respondeu:

Já, só que a pessoa fez no começo quando eu cheguei aqui na escola, aí depois ela parou, eu contei pra tia, a pessoa fez umas três vezes. [...] Bom lá fora nunca aconteceu não, mas aqui dentro da escola acontece muito mais né. (MOURA, 2011)

Vimos no início do trabalho que as pessoas com deficiência eram extirpadas do meio social. Hoje, em muitos casos continuam no interior das casas sem acesso aos serviços públicos e ao lazer, por conta do grande obstáculo a acessibilidade limitador que é acentuada em função da mentalidade dominante baseada na normatividade social, ou seja, reconhecer e aceitar a diversidade humana são desafios colocados permanentemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse texto podemos afirmar que a inclusão é um movimento permanente, porque implica em lidar com culturas, desejos e emoções variados, requer, além disso, trabalhar a afetividade, modificando vidas e realidades. Nas escolas que já se colocaram o desafio da inclusão, é possível notar diferenças na superação de obstáculos (físicos e culturais) nos esforços individuais e coletivos pra que se realize nova proposta de convívio na comunidade escolar.

É preciso radicalizar a inclusão, exigindo-se modificações no paradigma educacional, trabalhando as diferenças de modo que elas enriqueçam o aprendizado de todas as pessoas com deficiência ou não. A igualdade não quer dizer homogeneidade, mas o reconhecimento das diferenças produzidas no convívio cotidiano em função da diversidade social que deve não apenas ser tolerada, mas tomada como padrão, pois o normal é que um seja diferente do outro. Esse é o grande desafio: uma escola da diversidade.

A escola inclusiva diante de tantos desafios ainda tem aparência de uma utopia, os alunos são seres humanos singulares, mas os depoimentos aqui analisados demonstram que a inclusão muito embora seja uma necessidade, quase nunca ocorre de acordo com padrões ideais, os professores devem receber a formação inicial para lidar com todos os tipos de alunos, mas também a formação

continuada cuja prática cotidiana enriquece a troca de experiências valiosas. E quando os pais e ou responsáveis também participam dos debates sobre os rumos da educação, é possível avançar rumo a uma sociedade mais inclusiva e uma escola de qualidade para todos.

O movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual a cidadania é conquista coletiva, a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças. Conforme aponta Aranha (2001, p.02): “A idéia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”.

Contudo, muitas instituições de ensino estão caminhando em passos lentos, há muitas dúvidas e incertezas em muitos professores, nos quais os mesmos se dizem incapacitados para trabalhar com crianças com deficiências, muitas escolas não estão adaptadas estruturalmente para receber essas crianças, como vimos pelos depoimentos colhidos.

Todavia, essas dificuldades precisam ser eliminadas. Há muito que se fazer para que possamos ter uma educação minimamente igualitária, além das políticas já adotadas para a educação inclusiva são necessários os pactos pela modificação social no sentido da justiça e da inclusão, somente assim, a educação poderá ter qualidade. O objetivo da inclusão é dar oportunidade para desenvolver a auto-identidade, não apagando as diferenças, mas valorizando as características individuais, combatendo-se todas as formas de discriminação. Incluir significa desconstruir as barreiras e desfazer preconceitos enraizados.

A escola é o espaço no qual se deve criar esta inclusão, é o primeiro sistema social onde a criança aprende a conviver com os outros. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade devem dar espaço ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, impondo novas maneiras no relacionamento pessoal e social, efetivando-se os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação é de suma importância, da mesma forma a assistência às famílias deve ser prioridade para que todo o conjunto social diretamente implicado no processo se comprometa com as mudanças requeridas para o sucesso da inclusão. Outro ponto fundamental é a ação do poder público investindo em estrutura física e de pessoal nas escolas para atender essa demanda.

Apesar de reconhecer a importância da inclusão, é necessário ressaltar que o que se sabe sobre o tema é muito restrito, não podendo afirmar qual seriam suas possibilidades e limitações e quais as melhores formas para viabilizar a sua execução sem o risco do fracasso. Certamente no Brasil as experiências de inclusão ainda são muito incipientes e a proposta deste estudo é dar pequena contribuição a esse debate, colaborando para as mudanças necessárias na

percepção do coletivo social, bem como de sua postura frente a pessoa com deficiência. Assim, é ainda um grande desafio, por isso: qual a inclusão possível?

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S.F. (2000). Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. org. Educação especial: temas atuais. Marília, UNESP, Publicações.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Resolução CNE/CEB nº. 02 de 11.09.2001).
- CARVALHO, R.E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARVALHO, J.; SOUZA, S.T. Programa Itinerante de Educação e Saúde: Qualidade de Vida nas Famílias de Pessoas com Necessidades Especiais (Ituiutaba-MG) In: *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 91- 104 jan./jul. 2009.
- DECHICHI, C.; SILVA, L.C. *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.
- FREIRE, P. *Educação: o sonho possível*. In: BRANDÃO, Carlos (org.). O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sette letras, 2007.
- GUGEL, M.A. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis : Obra Jurídica, 2007.
- MANTOAN, M.T.E. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.
- _____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- MAZZOTA, M.J. da S. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006
- MOREJON, K. *A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores*. São Carlos: UFSCar, 2001.
- PINA, L.D.; MARTINS, A.S. *Implicações da crise capitalista no campo teórico: pós-modernidade e exclusão social das pessoas com deficiência*. In: *Trabalho necessário*, v.10, p.1-29, 2010.
- PLATT, A.D. *O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

RABELO, A.S. *Adaptação Curricular na Inclusão*. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC-ano 9, n1 21, 1999.

ROMERO, A.P.H. *Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor*. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SASSAKI, R.K. *Inclusão – Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NA PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA IDOSA

Fernanda Costa Cardoso¹
Geraldo Gonçalves de Lima²

INTRODUÇÃO

A Educação em e para os Direitos Humanos (EDH) representa um marco importante para a formação e a consolidação de uma cultura em direitos humanos. A utilização das preposições ‘em’ e ‘para’ se relaciona diretamente com o conceito da EDH, que é compreendida como um instrumento do processo educativo e com o propósito a ser alcançado, que é a formação de uma cultura de respeito e efetivação da dignidade da pessoa humana por meio da “promoção e da vivência de valores como a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e a paz” (BENEVIDES, s.d.).

Cultura esta não entendida como mera erudição, e sim como processo contínuo de criação e recriação coletiva, de atribuição de sentido, de interpretação do vivido, do nosso modo de ser e de situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida; manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades (CANDAU *et al.*, 2014, p. 387).

Nesse sentido, nos dizeres de Candau *et al.*:

desenvolver uma cultura permeada pelos Direitos Humanos pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam. (2014, p. 387)

Esse é o grande propósito da EDH que, internacionalmente, passou a ser discutida em 1993, na Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena e, no Brasil, tornou-se oficial, como política pública, somente em 2003, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

No entanto, apenas em 2012 é que se consolidou as diretrizes nacionais para a EDH, com a Resolução CNE n. 1 de 30 de maio de 2012, que “estabelece

¹ Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

² Doutor e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” e dispõe sobre a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH na organização dos currículos da Educação Básica e no Ensino Superior.

A EDH é compreendida como um instrumento do processo educativo que visa à formação de uma cultura de respeito e efetivação da dignidade da pessoa humana por meio da promoção e da vivência de valores como a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e a paz.

A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença.

O que é e sempre foi tão urgente em nosso país, ainda mais em um contexto pandêmico, que ressaltou as enormes desigualdades no país e discriminações de diferentes âmbitos que, neste capítulo se deterá à pessoa idosa que, desde as primeiras análises, em vários países, mostrou-se mais vulnerável à doença, bem como, aos seus reflexos, na saúde mental, física e financeira.

Os idosos são destaque na pandemia COVID-19, em grande parte por apresentar alterações decorrentes da senescência ou senilidade. Apesar do envelhecimento populacional, infelizmente há pouca visibilidade e valorização dessa parcela da população. Verifica-se continuamente visão preconceituosa, estigmatizada e estereotipada, instigando o ageísmo, que legitima a idade cronológica como diferenciador de classes, inclusive com envolvimento de crenças e atitudes que ridicularizam o idoso. A pandemia COVID-19 aflorou o destaque aos idosos, principalmente devido ao potencial de risco dessa população, com direcionamento de ações e estratégias de distanciamento social especificamente para esse grupo (HAMMERSCHMIDT; SANTANA, 2020).

De acordo com o relatório “Idosos e Família no Brasil: fatos e números” do Observatório Nacional da Família³ do governo federal, homens e mulheres acima de 60 anos representam aproximadamente 14,26% (2020) da população brasileira e, segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2060, os idosos devem chegar a ser aproximadamente um terço dos brasileiros (32,2% da população). Ainda, segundo o relatório, cada vez mais os idosos têm se tornado as pessoas de referência da família, ou seja, no sentido de ser responsável pelas despesas com habitação, como aluguel, condomínio, entre outros custos. A porcentagem de pessoas com mais de 60 anos que são referências na família cresceu mais de 50% entre os anos de 2001 e 2015, tendo aumentado de 5,88% para 9,2%.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/idosos-e-familia-no-brasil.pdf> (acesso em: 5 dez. 2021).

O envelhecimento populacional e o fato de cada vez mais os idosos serem referência na família, especialmente, na composição da renda, são realidades incontestáveis e que precisam ser analisadas em diferentes aspectos para alcançarmos verdadeira defesa e promoção dos direitos da pessoa idosa.

Também paira a preocupação com os idosos trabalhadores, os quais em diversas famílias representam a única fonte de renda. No Brasil, muitos idosos têm esta responsabilidade financeira, apesar do senso comum estimá-los como aposentados e pensionistas (HAMMERSCHMIDT; SANTANA, 2020).

Importante frisar que mesmo antes da pandemia⁴, declarada oficialmente no dia 11 de março de 2020 pela OMS, os idosos já compunham um dos grupos populacionais que mais sofrem com o isolamento devido às vulnerabilidades sociais impostas por uma sociedade que exclui o idoso do convívio familiar e social. Segundo o sociólogo Norbert Elias (2001), no seu livro *Solidão dos Moribundos: Seguido de Envelhecer e Morrer*, envelhecer está relacionado com o distanciamento social, invisibilidade, luto e abandono. Essas questões preocupam ainda mais no contexto atual da pandemia da COVID-19, ao se constatar o descaso da sociedade civil e do Estado em relação aos idosos, que, dos mortos no Brasil, representaram entre 50% a 84% do total de mortos por essa doença.

As ações de proteção à pessoa idosa na pandemia incluíram a estratificação etária, que apesar de positiva como organização do serviço, reforçou os preconceitos da sociedade, mediante a criação de diversos vídeos, imagens, frases, músicas, com exposição dos idosos e supervalorização de características eminentemente negativas. Como exemplo, pode-se destacar o emblemático caso brasileiro do “carro do ‘cata véio’”, que além do ageísmo, evidencia a dificuldade dos idosos cumprirem o distanciamento social. Estas situações também afetaram as relações familiares, com conflitos intergeracionais, principalmente devido às medidas adotadas pelos familiares para impor o distanciamento social (HAMMERSCHMIDT; SANTANA, 2020).

É preocupante pensar que a pandemia expôs e intensificou, sobremaneira, as desigualdades sociais e de saúde, notadamente, nas questões relacionadas aos direitos da pessoa idosa que será o foco deste capítulo, primeiramente, trazendo algumas considerações sobre os direitos da pessoa idosa, após, a contribuição da educação em e para os direitos humanos (EDH) na defesa e promoção desses direitos e, por fim, as considerações finais.

⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/jpMqfmC6tvsvz3MjHLY8D5kw/?lang=pt&format=pdf> (acesso em: 5 dez. 2021).

DOS DIREITOS DA PESSOA IDOSA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Somando-se aos aspectos relacionados à saúde, as pessoas idosas padecem de uma relativa exclusão (quando não alcança o patamar de rejeição) social fundada na ideia de que, por ser idoso, o sujeito não é mais produtivo e, portanto, não mais agrega valor à sociedade. Essa concepção negativa do envelhecimento leva a enxergar o idoso como um sujeito em decadência, com nítidos prejuízos acerca de sua posição tanto no espaço público, quanto no espaço privado, inclusive no âmbito familiar.

Sendo um fato da vida, e que tem ou pode ter consequências jurídicas, evidentemente o envelhecer não escapou do espectro de ação do Direito. Mas, até há pouco, sem uma dedicação específica. Acontece que os avanços da saúde pública e da tecnologia foram ampliando a expectativa de vida da população e fazendo aumentar não só a idade desta, mas a fração dela constituída socialmente. Isso levou ao incremento das preocupações com o tema, até a edição de uma legislação que desse concreção à especial proteção que a Constituição da República de 1988 deu à velhice (art. 203, I, *in fine*).

A CF/88 inovou em matéria de proteção às pessoas idosas. Em seu art. 3º, inciso IV, estabelece como um dos objetivos da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O Estatuto do Idoso – Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003, regulamentada pelo Decreto n. 6.214, de 26 de setembro de 2007 –, acompanhado de dezenas de normas legais e infralegais, estaduais, distritais e municipais, mudou então esse quadro de interesse meramente periférico sobre o direito dos idosos.

As políticas públicas de proteção aos direitos do idoso, envolve a discussão de diversos aspectos, que vão desde a incapacidade civil até o direito a uma morte digna, passando pelo *stricto* direito à saúde e o modo como o direito do consumidor deve tratar e proteger o idoso. Por outro lado, há ainda o fundamental direito à acessibilidade, ao trabalho e à profissionalização, aos alimentos, aposentadoria, previdência social, entidades de atendimentos, os crimes cometidos contra a pessoa do idoso, o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e o modo como o idoso deve ser tratado e defendido em juízo diante dos casos de dupla vulnerabilidade. Nesse sentido, não poderia faltar a reflexão acerca do acesso à justiça no que tange à prioridade na tramitação processual e a atuação do Ministério Público na tutela dos direitos das pessoas idosas.

Em 15 de junho de 2015, o Brasil, junto com a Argentina, Chile, Uruguai e Costa Rica, assinou a Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos das Pessoas Idosas⁵, que pretende elevar ao nível supraestatal o

⁵ Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/08/conven%C3%A7%C3%A3o-interamericana-sobre-a-prote%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-humanos-dos-idosos-OEA.pdf> (Acesso em: 08 dez. 21).

compromisso com a realização dos direitos humanos desse grupo. No entanto essa Convenção ainda não foi ratificada pelo ordenamento brasileiro.

[...] Ressaltando que o idoso tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação baseada na idade nem a nenhum tipo de violência, emanam da dignidade e igualdade que são inerentes a todo ser humano; Reconhecendo que a pessoa, à medida que envelhece, deve seguir desfrutando de uma vida plena, independente e autônoma, com saúde, segurança, integração e participação ativa nas esferas econômica, social, cultural e política de suas sociedades; Reconhecendo também a necessidade de abordar os assuntos da velhice e do envelhecimento sob uma perspectiva de direitos humanos que reconheça as valiosas contribuições atuais e potenciais do idoso ao bem-estar comum, à identidade cultural, à diversidade de suas comunidades, ao desenvolvimento humano, social e econômico e à erradicação da pobreza; [...] (CONVENÇÃO INTERAMERICANA SOBRE A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS IDOSAS, 2015)

E qual o conceito de pessoa idosa? Essa conceituação é bastante complexa pois o processo de envelhecimento está absolutamente condicionado às circunstâncias sociais e biológicas, que diferem de sociedade para sociedade. Assim, malgrado essa complexidade, o fato é que, na inexistência de um critério mais objetivo que possa melhor evidenciar o conjunto de incapacidades que projetam a pessoa no campo da velhice, é comum que os sistemas jurídicos fixem a idade cronológica como marco para a caracterização da pessoa idosa, sobre a qual passa a incidir o arcabouço protetivo de direitos fundamentais específicos.

No Brasil, a Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que “dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências”, estabelece em seu art. 1º que “a política nacional do idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” e fixa o marco: “considera-se idoso, para os efeitos desta lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade.”

Situações há, todavia, em que esse marco é mais extenso, como é o caso da fixação dos 65 anos, para que se alcance a gratuidade dos transportes coletivos urbanos, na forma do art. 230, § 2º, da Constituição Federal, bem como a prioridade de tramitação nos procedimentos judiciais, nos termos da Lei n. 10.173, de 9 de janeiro de 2001, que “altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil, para dar prioridade de tramitação aos procedimentos judiciais em que figure como parte pessoa com idade igual ou superior a sessenta e cinco anos”. A Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003, que “dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências”, consigna em seu art. 1º: “É instituído o

Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.”.

Importante ressaltar que políticas públicas baseadas tão somente em idade cronológica podem se revelar discriminatórias e contraproducentes para o bem-estar na idade avançada. Essas reflexões e exames conduzem à convicção de que idoso não é algo que se possa conceituar de maneira padronizada e rígida, mas que deve ser reiteradamente revisitado, para fins da determinação das políticas públicas, que podem, ainda que tomado o marco dos 60 anos, estabelecer individualizações, considerada a situação específica de cada grupamento ou de cada pessoa.

Considerada a redução das taxas de natalidade, o número de pessoas com mais de 60 anos deverá triplicar, alcançando dois bilhões em 2050, segundo Relatório Envelhecimento da População Mundial de 2013. Na maioria dos países, o número de pessoas acima de 80 anos deverá quadruplicar até este mesmo marco.

São as maiorias minorizadas que, em que pese os avanços normativos e nas políticas públicas, o déficit de proteção aos direitos fundamentais dessa minoria ainda é, como ocorre com praticamente todos os grupos minoritários, significativamente elevado, considerado o abandono histórico, as deficiências de gestão e desvios nas políticas públicas em geral, que concorrem para severas violações a direitos fundamentais, inclusive das pessoas idosas.

A Constituição Federal de 1988, como um marco na redemocratização do Estado brasileiro, traz, em suas disposições normativas, uma significativa mudança no cenário dos direitos fundamentais, especialmente pelo estabelecimento do paradigma da dignidade da pessoa humana, circunstância que tende a alcançar com maior força justamente aqueles segmentos da população mais alijados de seus direitos, como ocorre com a população idosa.

Em seu Capítulo VII, do Título VII, a Constituição Federal de 1988 determina que (i) “Art. 229. [...] os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”; (ii) “Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”; (iii) “§ 1º. Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares; (iv) “§ 2º. Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos”.

Ou seja, estamos diante da previsão de atribuição de competência administrativa comum e legislativa concorrente em matéria de idoso.

A partir dessas diretrizes, operou-se o robustecimento do arcabouço normativo de proteção às pessoas idosas, com a criação da Política Nacional do Idoso, implementada pela Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994, regulamentada pelo Decreto n. 1.948, de 3 de julho de 1996 (revogado pelo Decreto n. 9.921, de 18 de julho de 2019, que “consolida atos normativos editados pelo Poder

Executivo Federal que dispõem sobre a temática da pessoa idosa”) e o Estatuto da Pessoa Idosa – implementado por meio da Lei n. 10.741, de 1.º de outubro de 2003.

No entanto, ainda há carência de necessária efetividade normativa, sobretudo pela incipiente consciência social e a inoperância do Poder Público. O cenário de violações de direitos e de conflitualidade social enseja a elevada judicialização de demandas, que coloca o Judiciário como verdadeira extensão dos órgãos públicos, aos quais competem garantir a proteção e o acesso aos direitos da pessoa idosa.

Cenário este que evidencia a longa trajetória a ser percorrida até que a sociedade e o Estado brasileiros tenham incorporado ao seu cotidiano a percepção de respeito aos direitos da pessoa idosa.

EDH NA PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA IDOSA

A noção da velhice como um valor social é algo inerente aos fundamentos de uma sociedade democrática e republicana, preocupada com a substancialidade dos direitos e orientada à preservação do estado de dignidade das pessoas. O contato entre diferentes gerações permite uma melhor compreensão do papel de cada etapa da vida, possibilitando o conhecimento dos mais jovens ante à experiência das pessoas provecas, que projetará novas expectativas e advertências sobre o futuro de cada qual, na mesma medida em que os idosos aprendem com as novas gerações sobre o mundo circundante em toda sua complexidade e permanente evolução, naquilo que a hermenêutica filosófica concebe como uma fusão de horizontes.

Defende-se, assim, também reconhecendo a necessidade de fortalecer uma cultura de respeito às diferenças, de acessibilidade para tornar possível o resgate da dignidade do idoso com foco na plena integração com os mais jovens, por meio de medidas já previstas na legislação de regência (Lei n. 10.741, de 1.º de outubro de 2003), bem como por meio da EDH, que pode ser inserida tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, nos termos da Resolução CNE n. 1, de 30 de maio de 2012.

A EDH busca justamente uma mudança cultural por meio de um processo educativo e persegue os seguintes efeitos:

Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as conseqüências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao

senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. (BENEVIDES, s.d.).

Para atingir esses efeitos dentro do processo educativo, Candau *et al.* (2014, p. 140) propõem o seguinte:

a) *afirmar uma visão política da educação*, sob a ótica dos DH, numa perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal hegemônico, construindo novos paradigmas que possam favorecer a democracia como estilo de vida e sociedades em que seja possível exercer uma cidadania plena. Exige a vigência de práticas educativas participativas e dialógicas, que trabalhem a relação prática-teoria-prática na qual o cotidiano educativo esteja impregnado da vivência dos direitos humanos;

b) *promover uma ética do público, da solidariedade e do bem comum*, em oposição à subordinação da conduta ética ao mercado que fomenta o individualismo, a competitividade, em oposição a uma ética do privado. Trata-se de colaborar na construção de relações sociais que manifestem transparência e justiça, favoreçam o compromisso coletivo e fortaleçam os movimentos e organizações da sociedade civil;

c) *construir uma cultura de direitos humanos*, construindo sujeitos que internalizem e expressem essa cultura em comportamentos e ações cotidianas;

d) *promover uma educação intercultural*, uma vez que a Educação em Direitos Humanos favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e fomenta o diálogo intercultural;

e) *formar educadores como agentes culturais*, não meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente por ensinar diferentes conteúdos e exercer funções de normatização e disciplina; e somente a partir desta ótica é que poderão ser promotores de uma Educação em Direitos Humanos.

Também inspiradas em Santos (2003), assumimos a ideia de que é preciso articular igualdade e diferença, entendendo que o que se opõe à igualdade é a desigualdade e à diferença é a padronização. “As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (CANDAU *et al.*, 2014, p. 186).

Candau *et al.* (2014, p. 140) asseveram que, na elaboração de estratégias

metodológicas, devem ser mobilizadas diferentes dimensões, tais como *ver*, *saber*, *celebrar*, *comprometer-se*, *sistematizar* e *socializar*, de maneira integrada e inter-relacionada:

- *o ver* refere-se à análise da realidade, à sensibilização e à conscientização sobre a realidade, a ajudar a descobrir os determinantes estruturais da realidade;
- *o saber* socialmente construído sobre os DH (conhecimentos e reflexão sobre esta temática), além do saber que emerge da prática cotidiana e os saberes culturais de referência;
- *o celebrar* (dimensão afetiva) – uma prática que proporcione prazer, alegria e emoção, para acolher, proteger e promover a vida, denunciar as violações, promover a autoestima com a utilização de diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos e outros;
- *comprometer-se* – as conquistas dos DH se dão a partir da ação, do envolvimento, da participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas (identificação de atitudes e ações a serem realizadas, práticas para a construção comunitária e a participação ativa no coletivo);
- *sistematizar* as práticas coletivamente construídas (processo pedagógico é dinâmico e está em contínua construção-desconstrução-reconstrução);
- *socializar* a experiência vivida (a EDH é uma prática social coletiva, e a socialização é uma dimensão que favorece o intercâmbio, o diálogo e o confronto entre experiências diversas).

Ademais, o educador chileno, Magdenzo (2005) *apud* Candau *et al.* (2014), assinala alguns princípios que devem orientar as práticas da Educação em Direitos Humanos. São eles:

- a) **Princípio de integração:** os temas e questões relativas aos Direitos Humanos devem ser integrados no desenvolvimento das diferentes áreas curriculares e na realização permanente do projeto político-pedagógico das escolas. Não se trata de incluir novas disciplinas ou unidades didáticas, nem de um tratamento destes temas exclusivamente em momentos específicos. O desafio está em integrá-los tanto no plano cognitivo quanto afetivo e comportamental no dia a dia das escolas em suas diferentes dimensões;
- b) **Princípio de recorrência:** para que a aprendizagem dos Direitos Humanos seja efetiva e eficaz é imprescindível que seja constantemente trabalhada e retomada, oferecendo-se aos educandos diversas formas de interiorizá-los e vivenciá-los, o que não significa uma repetição mecânica, e sim propiciar oportunidades diferenciadas de aprendizagem e não momentos esporádicos, dispersos e isolados;
- c) **Princípio de coerência:** a aprendizagem dos Direitos Humanos é favorecida quando existe um ambiente propício ao seu exercício. A coerência entre o que se diz e o que se faz é fundamental. Esta

coerência deve ser trabalhada desde a sala de aula até as atividades globais da escola. Também entre o que o professor ou professora dizem e as estratégias didático-metodológicas que utilizam. É contraproducente que o(a) educador(a) afirme, por exemplo, a necessidade de respeito a cada pessoa humana e, ao enfrentar um conflito na sala de aula, utilize estratégias autoritárias, sem dar cabida a que os diferentes implicados sejam ouvidos e sem favorecer posturas de escuta mútua e diálogo;

- d) **Princípio da vida cotidiana:** a vida cotidiana oferece múltiplas situações relacionadas aos Direitos Humanos. Ter presente este fato, tanto em relação à realidade das vidas individuais dos alunos e alunas, como de suas famílias, da comunidade, do País e do planeta é fundamental. Trata-se de desvelar as questões de Direitos Humanos em que estamos submergidos, reconhecê-las e analisá-las, tanto quando se referem a violações de direitos, quanto a sua afirmação. Neste sentido, é importante resgatar as histórias de vida dos alunos e alunas, procurando-se incorporar seus conhecimentos, visões e perspectivas. Isto permite desenvolver uma análise crítica e ressignificar o vivido na ótica dos Direitos Humanos. Ter como ponto de partida das práticas educativas as situações concretas referidas aos Direitos Humanos vivenciadas pelas crianças e adolescentes, começando pelos seus próprios direitos, constitui um componente básico da Educação em Direitos Humanos;
- e) **Princípio da construção coletiva do conhecimento:** os educadores e educadoras estão chamados a estimular uma atitude ativa dos alunos e alunas no processo de construção do conhecimento, favorecer a investigação dos temas, a busca de diversas fontes pertinentes, o diálogo grupal, a sistematização e o debate, entre outras práticas participativas. Trata-se de ir costurando processos de construção coletiva do conhecimento que favoreçam a solidariedade e a ação conjunta. Essas práticas, além de sua dimensão epistemológica, estimulam o desenvolvimento de uma ética solidária e as ações coletivas, elemento constitutivo do compromisso político com a transformação social. Os alunos e alunas deixam de ser concebidos como receptores passivos de informações e conhecimentos e se afirmam como sujeitos do conhecimento e atores sociais. Nesse processo, a subjetividade se expressa e se desenvolve, promovendo situações em que se vivencia a intersubjetividade, componente básico da construção de sujeitos de direito;
- f) **Princípio da apropriação:** este princípio está orientado a favorecer processos de Educação em Direitos Humanos em que os sujeitos implicados, tanto os(as) alunos(as) quanto os(as) educadores(as),

trabalhem ativamente os temas propostos, os situem criticamente a partir de suas próprias experiências, e logrem ressignificá-las, atribuindo-lhes sentidos para suas próprias vidas, tanto do ponto de vista individual como coletivo. Trata-se de afetar formas de sentir, conhecer e agir. A aprendizagem dos Direitos Humanos não pode ser reduzida à mera informação sobre declarações, tratados, convenções e outros documentos. Não constitui simplesmente mais um conteúdo a integrar em uma unidade do currículo de História, Geografia, Ciências, Literatura ou outro componente curricular. Está chamada a promover processos profundos de interiorização que levem a atribuir sentido e um compromisso ativo com a afirmação dos Direitos Humanos em sociedades, como a nossa, assentadas em sua contínua negação. A partir dessa perspectiva é que situamos os processos de formação inicial dos(as) professores(as) para que sejam agentes promotores da Educação em Direitos Humanos.

A EDH, segundo Candau *et al.* (2014, p. 60), deve privilegiar propostas metodológicas coerentes com a visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos e sua memória histórica de luta na nossa sociedade, de formação de sujeitos de direito e empoderamento dos grupos socialmente vulneráveis e excluídos.

A educação e os processos educativos são pilares imprescindíveis para a formação do cidadão⁶ enquanto sujeito de direitos, possibilitando que este se afirme no lugar onde atua, construa uma visão de mundo sistêmica e libertadora e se insira na sociedade como um agente de transformação. Como bem afirma Freire (1980, p. 25), “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”.

Além disso, e mais importante, a EDH deve se pautar no respeito às diferenças e na construção de uma responsabilidade coletiva.

Assim, é importante asseverar que a EDH não é a transmissão pura e simplesmente de conhecimentos sobre direitos humanos, pois ela exige a formação de uma cultura em direitos humanos que implica, segundo Castro (2015, p. 119) “na destruição de valores e costumes que se encontram arraigados na

⁶ Cidadão é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los. A existência das leis e o seu conhecimento, por si só, não garantem cidadania é necessário reivindicar, participação política. Para isso é fundamental a capacidade de leitura do mundo, apropriar-se dos meios para essa leitura, instrumentalizar-se para compreender as formas sutis de dominação pelos grupos hegemônicos do sistema dominante, interpretar as atitudes e visões de mundo na contemporaneidade, de manipulação da ideologia do mercado que tem como preocupação a acumulação do capital. E como proposta: “elaboração de um novo ethos e de novas ideologias e novas crenças políticas, amparadas na ressurreição da ideia e da prática da solidariedade” (SANTOS, 2011, p. 168).

sociedade, fruto dos fatores historicamente definidos”, tais como, “escravidão, coronelismo, patrimonialismo, educação autoritária e elitista, sistema familiar patriarcal e machista, sociedade racista e preconceituosa, que levam à banalização da violência, tolerância para com a corrupção, desinteresse pela participação cidadã.” (CASTRO, 2015).

Nesse sentido, é importante ressaltar a pedagogia da indignação tratada por Freire (1980, p. 42), que propunha a superação de toda e qualquer indiferença, insensibilidade, impotência, passividade resultante da banalização do mal e da inconsciência de que violações aos direitos humanos não são fenômenos naturais, mas, sim, realidades construídas historicamente.

A educação em Direitos Humanos deve promover essa sensibilidade, essa capacidade de reagir ao que ocorre com os anônimos deste país, com as vítimas sem nome nem sobrenome famoso. Esta pedagogia da indignação deve estimular a denúncia enérgica e a solidariedade. Em outras palavras, queremos transformar nossa cólera em denúncia e não em silêncio. É necessário difundir, comunicar aos demais, o porquê de nossa raiva e dizer quem são os responsáveis das injustiças que se cometem. Isto já é o início da solidariedade e deve continuar ampliando-se através de outras ações criativas e reflexões críticas. (SIME, 1991, p. 272-273, *apud* CANDAU *et al.*, 2014, p. 159).

Diante de todo o exposto, é forçoso convir que a EDH representa uma importante e pujante ferramenta para a defesa e a promoção dos direitos humanos das pessoas idosas pois ao fomentar o contato entre diferentes gerações permitirá uma melhor compreensão do papel de cada etapa da vida, possibilitando o conhecimento dos mais jovens ante à experiência das pessoas idosas, fortalecendo, ainda mais, uma cultura de respeito às diferenças, a necessidade de acessibilidade para tornar possível o resgate da dignidade do idoso com foco na plena integração com os mais jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já dizia Paulo Freire que a “educação não transforma o mundo, mas muda as pessoas, que podem transformar o mundo” (FREIRE, 1979). A EDH ao idealizar e fomentar uma cultura de respeito às diferenças e de resgate da dignidade da pessoa humana poderá enraizar-se na sociedade a partir do seu estabelecimento dentro e fora da escola. Ao ensinar aos mais jovens sobre os direitos humanos da pessoa idosa, promovendo um encontro intergeracional, uma cultura de respeito, amor, solidariedade se fortalecerá.

Assim, podemos e devemos assumir a postura de que para uma EDH efetiva, eficaz e significativa, não somente um arcabouço legal deve ser constituído, mas também toda uma articulação das instituições sociais em torno de uma

cultura que promova a dignidade, a solidariedade, o respeito, o amor e outros valores e atitudes que garantam a dignidade das pessoas, em geral, e dos idosos, em específico.

As instituições escolares, por sua vez, devem desenvolver políticas, planejamento, ações e demais práticas voltadas para a EDH em seu âmbito interno, articuladas à sociedade em geral, de modo a facilitar a promoção do ser humano em sua integridade, de modo a aprimorar a formação humana de forma omnilateral.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)** (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2014. Edição do Kindle.

CASTRO, Sandra Afonso de. **Direitos Humanos e Cidadania**. Belo Horizonte: Soluções Criativas, 2015.

ELIAS, Norbert. **Solidão dos Moribundos**: Seguido de Envelhecer e Morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980. FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida; SANTANA, Rosimere Ferreira. **Saúde do idoso em tempos de pandemia Covid-19**. Cogitare Enfermagem. [Internet]. 2020. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ngvc38z9b5kJ:https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/download/72849/pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DEL POSTACUERDO DE PAZ EN COLOMBIA

Luis Alfredo González Monroy¹

Iván Manuel Sánchez Fontalvo²

Simón José Esmeral Ariza³

DESARROLLO

Las personas que han tomado la difícil decisión de regresar al lugar que los vio nacer, después de haber sido victimizados por los actores armados del conflicto colombiano, lo han hecho con el fin reivindicarse como seres humanos y sociales. Para ellos, su tierra tiene un componente simbólico fundamental, la han concebido como sus territorios de vida (Bello, 2004: 1). En su regreso, han procurado por lo menos no olvidar que están allí para volver a recomenzar sus vidas, teniendo como referente el tener que educar a sus sucesores. De igual manera, se podría llegar a afirmar que están preocupados por reiniciar una nueva vida en el lugar donde crecieron, siempre en el afán de estar en contacto con las cosas que lograron con sacrificio, con las tumbas de sus abuelos y con la tierra que están recuperando, pero también sin perder la esperanza de ver a su descendencia crecer en ella. Estas personas entienden su tierra, como el espacio donde se hace mundo, en el cual los hombres y las mujeres allí emplazados por un destino común, se interrelacionan con los objetos y sus pares, para desde su conciencia otorgarle sentido y significado a sus cosmovisiones, creencias, formación, educación y proyectos de vida desde su mundo; Heidegger (1927) a este respecto afirma:

El mundo “circundante” no se inserta en un espacio previamente dado, sino que su mundanidad específica articula en su significatividad el contexto respeccional de una totalidad de lugares propios circunspectivamente ordenados. [...] Cada mundo particular descubre siempre la espacialidad del espacio que le pertenece. (p. 110)

¹ Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA, es Docente catedrático Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena.

² Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, es Docente titular Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena.

³ Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA., es Docente catedrático Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena.

Anhelos con los que se intenta recoger lo bueno de un pasado triste para darle sentido, sólo si se es capaz de proyectar el presente hacia el futuro, Essomba (2006: 44). Estas personas le dan un nuevo sentido a sus vidas desde su esperanza y espíritu resiliente. Entienden la escuela como una oportunidad para desarrollar sus proyectos, siendo capaces de aprender a vencer su timidez para hacerse líderes de su comunidad y partícipes de lo público, siendo conscientes de lo que cada persona puede aportar desde su imprescindibilidad, (Bartolomé, s/f: 4).

Surge la necesidad de comprender la pluralidad emplazada en la escuela, despertando conciencia en la comunidad sobre sus dificultades sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales; circunstancias de las que no están exentas las personas en situación de retorno por causas del conflicto armado. Sus descendientes en edad escolar son los más afectados.

Realidad que solo aflora cuando se asume como propio el dolor de las víctimas, sus deseos de superación y realización como seres útiles a la sociedad, sucesos que trazan igualmente un compromiso vocacional para los maestros inmersos en estos escenarios de vida, exhortándolos a trabajar con ahínco, empeño y vínculo en la edificación de una sociedad que pueda ofrecer igualdad de oportunidades para sus miembros. A este respecto, la estudiante RGR⁴ expone el siguiente testimonio:

Hace años atrás creía que cuando uno comienza a trabajar y a ganar su dinero ya no es necesario seguir estudiando, pero hoy en día, pienso muy distinto, cada día de mi vida he necesitado mucho para cualquier cosa, importante es mi futuro.(Sic). Participante. Línea (1:1767-1:1809)⁵.

Cuando una comunidad, en situación de retorno, se reagrupa lo primero que hace es evocar su ayer, emergen los recuerdos tristes y gratos. Sus mentes los llevan a rememorar las actividades socioeconómicas, culturales y políticas que ejercían cuando sin saber por qué fueron desterrados por los paramilitares. Nace en sus humanidades, ya en el retorno, la angustia y el reto de rescatarlas y revalorizarlas, mediante un consenso surgido primero en el hogar y luego consolidado en el seno de su organización comunitaria.

Estos dos aspectos mencionados, familia y comunidad, son determinantes para la aparición en estas sociedades en reconstrucción de una precaria división del trabajo. Los miembros de la comunidad han definido qué actividades

⁴ Las iniciales que aparecen a lo largo del texto proceden de las voces de los participantes de la investigación referenciada en primer asterisco (*).

⁵ Codificación hermenéutica surgida del trabajo de campo y atribuida por el software de análisis cualitativo Atlas. Ti 7.54 donde se asignó y procesó la información recogida. Es voz de un miembro de la comunidad. En adelante, cuando aparezca este tipo de codificaciones, tener en cuenta el presente pie de página.

propias y legadas pueden ser reproducidas por sus hijos e hijas y hasta dónde la escuela se ha de comprometer en este afán. Se asume la escuela como una organización donde no solamente están comprometidos sus estamentos, sino toda la sociedad civil. La reproducción de una actividad socioeconómica crea también un contexto para la educación, donde la responsabilidad de los procesos no recae en una persona, sino que es resorte del consenso de una mayoría implícita ya sea en la escuela o en la comunidad (Lundgren, 1997: 17).

Es necesario aclarar que la reproducción ha de entenderse como el traspaso de conocimientos, valores y patrimonio cultural de una generación a otra, que en muchas ocasiones está circunscrita a un territorio, en el cual la escuela cumple un rol fundamental, puesto que su función social consiste, según Vasco (2011) en:

...institucionalizar lo que la cultura concibe como formación a través de la educación; en ella se han de dar los procesos de socialización, inculturalización, aculturación y culturalización, cuyos mayores responsables son los maestros que han de dar forma a sus alumnos como seres singulares y originales para una sociedad en constante cambio”. (p. 24).

Es necesario acotar que una comunidad por pequeña que sea, muestra sus matices de diversidad, cosmovisiones, procedencias y creencias que la enriquecen de manera importante, resguardada por la experiencia y tradición que representan las personas mayores. A estos atributos de pluralidad, Vasco (2011:17) los llama: “el acumulado cultural” el cual ha de ser aprehendido y abstraído por las nuevas generaciones.

El papel de la escuela en preservar y desarrollar el acumulado cultural del que nos habla Vasco en el párrafo es fundamental. Una de las principales herramientas de las que dispone, es lo que suele llamarse “currículo escolar”, el cual ha de ser elaborado de manera colectiva, con la participación de todos los estamentos escolares, que representan el querer de la comunidad en general. En este documento se consignan, gracias al consenso colectivo, entre otros aspectos, los conocimientos que la comunidad aspira a que sean reproducidos en sus hijos e hijas, en un proceso donde se tiene en cuenta la evolución biopsicosocial de éstos, y además está complementado por todo un caudal axiológico que no los aparta de su perspectiva de mundo. Corresponde entonces a la escuela tal como indican Bartolomé-Cabrera-Espín (1998):

...preocuparse por construir un puente entre la cultura académica tradicional, la cultura del alumnado y la cultura que se está creando en la comunidad social. Para ello el curriculum debe ser el vehículo fundamental por medio del cual las personas construyan el significado de sus experiencias. (p. 1476).

Por lo tanto, cuando el currículo es asumido como una parte importante para la reconstrucción de una sociedad (Magendzo, 2003:16), que ha sufrido desplazamiento forzado, no ha de quedarse solamente en el restablecimiento de los patrones sociales, ha de avanzar un paso más, y para ello el anterior autor (2003: 16) advierte que con el currículo también se reproducen las injusticias sociales, la discriminación, y la marginación, aspectos propios de una sociedad moderna como la que se desarrolla en Colombia.

De otra parte, al realizar una mirada a otras posturas latinoamericanas sobre la concepción de currículos que desplieguen la reproducción social de su patrimonio local, se encuentra que en Bolivia, autores como Terán, (2011: 17) viene desarrollando un sistema epistemológico al cual denominan “de generación en generación”. Con el cual vienen objetando a la escuela de occidente, pues consideran que ésta, como institución del Estado se ha concebido para promover la movilidad social, en el presupuesto que quienes acudan a ella lograran tener una vida plena. A este respecto esta autora profundiza en los siguientes términos:

Un vivir bien medido por un *status* social y económico superior, por tanto deseable y envidiable. En ese sentido, a la sociedad se le inculcó que la educación escolar es la manera más segura de lograr ascender social y económicamente; caso contrario, se negaría toda posibilidad de progreso y ahondaría la brecha entre clases sociales. (p. 23).

A lo anterior, Terán ahonda su argumentación cuando afirma que un currículo trasferido de generación en generación ha de tener como componente principal los saberes locales que suscitan la subsistencia de prácticas tradicionales con la naturaleza, (2011: 23). La naturaleza se concibe como lo supremo y por tanto ha de respetarse, las personas que se forman en la escuela desde esta perspectiva epistemológica, lo hacen para vivir bien y no se admiten como depredadores sino como seres que logran comprenderse en el saber vivir bien y en el saber convivir con el entorno natural que les asegura su vida (2011: 25).

En Latinoamérica, sus poblaciones están dadas a representar como patrimonio cultural el goce y la fiesta, que no han de estar eximes del currículo y que también se legan de una generación a otra. Este aspecto también se da en las poblaciones que retornan después de haber sufrido desplazamiento forzado, sus miembros son capaces de olvidar sus aflicciones por un momento y entregarse al goce y la fiesta como en los mejores momentos del ayer. El líder comunitario Luis Ramos (MOVICE. 2011) rememora ese ímpetu que sale de sus entrañas, y lo hace en el afán de ser imitado por sus descendientes:

Quiero tanto a... la Pola y estoy tan enamorado de esta vaina que no quiero salir de aquí...aquí me tomo los traguitos, y aquí estoy... porque no sé, de pronto hay una mejor forma de recrearse, en Chibolo, en Plato en el pueblo...yo no sé... el recreo mío es ver los animales,

los perros, el burro, el caballo, montar mi bestia y llegar aquí y saludar a mi gente y... si llego a algún baile, sin importar quien sea yo la cojo a bailar, sea nueva, sea joven, pero me gusta divertirme, compartir respetuosamente... Entonces para mi esa es la vida, no únicamente tratando de vivir en la ciudad, ni nada... me gusta el trabajo, no ambicio vivir en la ciudad, yo ambicio vivir en mi casa, de pronto en mi finca, tener mis cosas, después que yo tenga los hijos y la mujer bien, unos terneros y unas vacas lecheras, ¡punto! (Sic). (CD. 1: video 4).

De ahí que es ineludible, considerar a la escuela como un lugar abierto a lo universal, pero también se ha de entender que ella funge como un semillero de interrelaciones, surgidas de un diálogo franco y reciproco dado entre sus actores, manifestado en la exteriorización que estos últimos hacen de su arraigo a lo que aman, como los son sus objetos concretos, abstractos y seres queridos que los acompañan en su vida diaria. Por ello el rol de la escuela consiste en entrelazar la cultura de la comunidad, sus aspiraciones socioculturales y las posibles soluciones a sus necesidades, desde el currículo en la pretensión de lograr un buen vivir en paz, en donde además este currículo ha de ser también el conjunto de experiencias que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela, (Bartolomé *et al*, 1998: 1477).

Se podría afirmar que en la construcción de un currículo para las personas que retornan de un desplazamiento forzado, no puede pasarse por alto la necesidad de hacerse sensible frente a los niños y niñas que regresan a la escuela, En muchas ocasiones este regreso está marcado por experiencias amargas, puesto que el clima de aula puede ir más allá de un conjunto de mesas, sillas, libros o materiales dispuestos de una manera determinada, (Bartolomé *et al*, 1998:1481). De igual manera es necesario reconocer que allí subyace una diversidad en silencio a la expectativa de cómo se dan los procesos comunicativos para así expresarse, y/o cómo se desenvuelven unas normas que no saben de dónde vienen. La estudiante LELL se manifiesta: “Me hace diferente de los demás mi modo de ser, mis actuaciones, cómo pienso, cómo me expreso”. Participante. Línea (21.48-108:108).

En esta primera instancia del retorno, el niño aprende a sobreponerse a lo que él considera dificultades en la escuela. Situación que lleva a pensar que el currículo que se propone para estas escuelas no puede ser el mismo de la educación mayoritaria o de acogida, puesto que el horizonte delineado para estas escuelas, está fundamentado en la formación de ciudadanos para el trabajo y el consumo, como una nueva forma de colonialismo, desconociéndosele a la población del retorno el legado de sufrimiento que sus niños traen a las aulas. Sin embargo, el discurso de un Estado que exige resultados hace mella en estas mentes, oyéndose manifestaciones como la del estudiante JMC: “Porque en la escuela aprendemos muchas cosas y en las escuelas aprendemos a salir adelante”. Participante. Línea (2:1089-2:1146).

En este orden de ideas, la elaboración y puesta en marcha de un currículo con pretensiones socioculturales, ha de estar caracterizado por las voces de los actores comunitarios, quienes desde una postura crítica logran enriquecerlo. De igual manera cuando son interrogados por las aspiraciones que sus vecinos tienen de la escuela, sus respuestas esbozan múltiples matices que orientan hacia propuestas curriculares de carácter intercultural.

Por ello, cuando al proponer las actividades que han de soportar el currículo del retorno, éste no puede girar solamente en la reproducción del folklore del lugar (Tubino-Escobar-Flores 2013: 5), sino que ha de fundamentarse en los saberes locales, prácticas ancestrales y cosmovisiones que hacen parte del imaginario colectivo de quienes están regresando. La escuela de acogida ha de respetar estas posturas, reconociendo que allí se vienen dando unas pautas de interculturalidad solapadas y van emergiendo de manera natural pautas de diversidad.

A pesar de todo lo expuesto, la realidad escolar es otra y la escuela del retorno no escapa a las exigencias curriculares oficiales debido a la coyuntura de las pruebas estandarizadas del orden nacional e internacional que aparecen en ciertos momentos del año lectivo, el discurso de un currículo intercultural se desdrama ante la necesidad de mostrar resultados industriales a organismos internacionales del orden financiero como la OCDE⁶ o el Banco Mundial. Toma fuerza el trabajo curricular desde el libro de texto, el cual se convierte en una aparejo que guía los contenidos del currículo explícito, e incluso la forma concreta de desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje, (Bartolomé *et al*, 1998: 1484).

Una situación inevitable es el hecho de observar que el currículo estatal termina siendo impuesto en las comunidades del retorno, de manera hegemónica bajo el presupuesto, que allí estas personas son capaces de asimilarlo, en su búsqueda por integrarse con sus otros congéneres. Pero también les agobia saber que su dolor no puede ser olvidado, por el contrario éste ha de ser el punto de partida para escribir su memoria histórica. Ante esta última eventualidad surge entonces la siguiente inquietud: ¿Hasta dónde las personas en situación de retorno están dispuestos a ceder o en definitiva a claudicar?

El único camino para hallar una respuesta a lo planteado en el párrafo anterior dentro de la lógica intercultural, es la apertura de un diálogo sincero, atento y propositivo entre las partes que se reencuentran para reconocerse mutuamente. Sin embargo, los actores de esta dialogicidad han de ser conscientes que el sistema educativo colombiano en el cual pretenden ponerse de acuerdo para vivir y convivir juntos, está cimentado en el paradigma de “raza superior” cuyos valores, conocimientos, instituciones, cultura y ciencia tienen una fuerte

⁶ OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Agrupa a 36 países y su misión es promover políticas de bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Colombia fue admitida en mayo de 2018. Tomado literalmente de <http://www.oecd.org/centro-demexico/laocde/>

valoración occidental y esas mismas valoraciones se reproducen en cadena en los diversos espacios de la vida nacional, (Mejía, 2006: 284).

De otra parte, es preciso comprender que al interior de estas nuevas comunidades educativas (acogida *vs* retorno y/o retorno *vs* acogida) se viene dando de manera natural un equilibrio entre los saberes declarados en el currículo oficial y los no declarados que hacen parte de lo que Jackson (2010: 41) denomina “currículo oculto”. En este último se hallan implícitas situaciones de la cotidianidad de la escuela que regulan la vida social de sus actores, los cuales las aprehenden para salir adelante, tenerlas o no en cuenta, podrían determinar el éxito o el fracaso de éstos.

Profundizando un poco más en el currículo oculto, y acudiendo a la perspectiva de Inge Sichra (2009; 102), esta autora afirma que éste es un dispositivo social en el cual sus miembros aprenden a subordinar a otros y/o a ser subordinados, es una manera particular de cada quien para asumir la vida. Por lo tanto, todo lo establecido en los documentos escolares no sería lo más importante para el aprendizaje en la escuela, sino el aspecto de lo no explicitado, como la organización de la enseñanza, los rituales, las relaciones interpersonales, los procedimientos de evaluación, entre otros.

En este mismo aspecto, Hutmacher (citado por Sichra, 2009: 103) al referirse al currículo oculto, afirma que en la escuela no hay nada oculto, por el contrario se trata más bien de ignorar, no de ocultar estos aspectos de la experiencia escolar de los niños y jóvenes debido a la ceguera que la familiaridad de años y años de permanencia en la escuela provoca.

En consecuencia, el currículo estatal al ser impuesto en las poblaciones del retorno, lo único que promueve es la negación de la diversidad etnocultural de sus miembros, ahogándoles la posibilidad de admitirse en nuevos sentidos de vida en los cuales revalorizan su identidad y por ende su coraje para enfrentar la matriz dominante de una sociedad homogeneizante cuyo principal pilar está soportado en la educación. El anterior discernimiento lleva a advertir que en Colombia aún se sigue el modelo colonial, que no ha podido superar los diferentes momentos de la historia y modelos de desarrollo del país.

Palacios (2005: 103) se atreve a hacer un análisis de los currículos oficiales a los que él llama abiertos enfatizando que en poblaciones afrodescendientes, el currículo abierto tiene como característica particular la de castellanizar, catequizar para la enseñanza de la escritura, la lectura y proporciona los rudimentos de artes y oficios, desde la perspectiva de las ciencias europeas. Esta situación lleva a pensar que las comunidades no tienen la posibilidad de cuestionarse las bases estructurales de un Estado que se autodenomina “Plural”, para así romper con las concepciones monoculturales y excluyentes, (Sánchez, 2013: 48).

Por lo anterior, se comprende que la elaboración de un currículo para las comunidades que han decidido retornar a sus lugares de origen, no es tarea fácil, puesto que no hay unanimidad de criterios entre las partes dialogantes que

intentan como mínimo vital para las víctimas, el restablecimiento de sus condiciones de vida iguales o mejores, a las que tenían antes de haber sido desterrados por los actores del conflicto. De esta coyuntura los únicos perjudicados son los niños y niñas de estas poblaciones, a quienes se les vulnera el derecho a tener una educación conforme a su patrimonio cultural y mundo de representaciones.

Lo dicho anteriormente no quiere decir que a estas poblaciones se les ha de encapsular en su propio tradicionalismo, puesto que este último concepto es rebatido por Tubino *et al* (2013: 56), quienes consideran al tradicionalismo como la fosilización de la tradición, pues la congela y la convierte en objeto invariable de veneración y de negación de toda forma posible de desarrollo. A pesar de eso, estas comunidades han adquirido el derecho a ser conocidas y reconocidas, reivindicando un lugar en la cultura institucionalizada. Hacerse visibles al conjunto de la sociedad constituye un primer paso importante, de ahí su interés de contarle a la humanidad su historia reciente.

Estas poblaciones están contextualizadas en ambientes de vulnerabilidad, esta condición no constituye motivo para no comprender su trascendencia local, pero, desde una perspectiva más amplia, se desestima la pluralidad socio-cultural que enriquece al territorio nacional. Cuando se piensa en la construcción de un currículo para el retorno, se ha de tener en cuenta la relocalización de tradiciones y saberes autóctonos de estas poblaciones sin perder el norte del incesante intercambio intercultural con los aportes y contradicciones del mundo moderno, (Beck citado por Tubino *et al*, 2013: 56).

Cuando los líderes comunitarios y maestros asumen la elaboración de un currículo para las comunidades del retorno parten desde lo que el Estado propone, lo único que los aproxima como seres sociales es el compartir una ciudadanía fundada en el respeto mutuo del otro, pero que al mismo tiempo cuando se hallan frente a las personas que los acogieron, los admiten como sus pares. Paso importante para superar sus desigualdades distributivas fortalecer los valores que irradian la diferencia, la pluralidad y el garantizar la igualdad de oportunidades para todos, (Pabón, 2012: 30). De igual modo, aprenden a no contentarse con las dádivas que les ofrece el Estado a través de sus diferentes programas compensatorios, se sobreponen para elevar su voz con sentido crítico para exigir transformaciones y con ello el mejoramiento de su calidad de vida.

En este afán de elaborar un currículo del retorno, es prioritario que las partes renuncien a sus egoísmos en cuanto a sus saberes plenos, no entregados al otro de manera fragmentaria. Por lo tanto, los saberes locales han de ser sistematizados, legitimados y complementados para hacer parte del documento curricular de la escuela. La estudiante RGR ilustra lo anterior de la siguiente manera:

El saber de las tierras, el conocimiento para hacer sus cosas como el sembrar el maíz que lo hacen por 5 granos de a un espacio adecuado y así todo. Al cocinar en leña y a fuego lento para que no se pierda el sabor de las comidas. (Sic). Participante. Línea (19:22-56:56)

En este sentido, la interrelación surgida entre los diferentes actores del escenario donde se proyecta el currículo han de fortalecer la capacidad de oír al otro, pero también en el saber que es necesario responderle cuando haga preguntas, es decir, es aprender también a respetar sus derechos humanos y sociales. Cuando se le responde es importante hacerlo con responsabilidad y profundidad, garantizándole unas condiciones mínimas de igualdad con justicia social.

Cuando se concibe el currículo del retorno, no ha de faltar el presupuesto que éste ha de preparar a los jóvenes para una vida plena, en la cual los saberes de sus antecesores les proporciona capacidades para afrontar las adversidades que el destino les pone delante de sí, esta eventualidad va formando en sus humanidades personas sociales realizadas, su éxito no es más que su dignificación de seres humanos (González, 2013: 150) y la reivindicación de sus padres, en otrora victimizados.

La concepción de un currículo para el retorno lleva a pensar que esta coyuntura no es más que una forma de emancipación de las comunidades, ~~(a lo)~~ que el Estado no está dispuesto a aceptar. Concibe su currículo oficial desde la pedagogía de la gestión (Álvarez de Zayas, s/f: 121) razonada desde el discurso de la búsqueda de ampliación de cobertura que le genera recursos económicos a sus escuelas, con el inconveniente moral que los estudiantes en condición de retorno contribuyen con su llegada a esta ampliación, siendo en muchas ocasiones los beneficiados, sus compañeros de la escuela de acogida, puesto que ellos (los del retorno) aún no entienden lo que sucede, están en ese momento reorganizando sus vidas para luego ~~(se)~~ encarar a la sociedad que los oprime.

Lo cierto es que el currículo oficial se convierte en un instrumento de reducción, que Gramsci (citado por Penaglia.2012; 2) en su postura epistemológica denomina “fuerza”. Por su parte la escuela adquiere el carácter de ser un espacio donde se cumple un orden establecido. Entretanto los procesos de enseñanza y aprendizaje se siguen dando de manera tradicional, se ennoblece lo memorístico, la linealidad corporal y mental de los estudiantes, la escuela de hoy todavía se sigue rigiendo bajo los modelos del colonialismo y la industrialización

Por todo lo dicho, se podría plantear en esta coyuntura que vive Colombia con el postconflicto, que a pesar que los maestros se han venido formado regularmente como profesionales en universidades, bajo criterios de rigor científico, al ejercer su profesión y/o vocación en el escenario educativo, el sistema colonial-industrial de un Estado hegemónico-homogeneizante como el del país, lleva a estas personas de la docencia a comportarse como operarios del currículo oficial, sometidos a un destierro de su actuación docente, despojados de su capacidad para hacer crítica de su función de servidores públicos, castrados igualmente en su papel como agentes democratizadores (Mejía, 2006: 85) de una sociedad indolente.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo la metodología interpretativa-comprensiva a través de una etnografía complementada con otros métodos comprensivos como la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, empleándose para la recaudación de la información, la estrategia de las técnicas solapadas⁷. La permanencia en el escenario de la investigación fue prolongada (4 años), lo que permitió que la etnografía allí levantada tuviera como característica haber sido una narración densa y detallada en la búsqueda de fidelidad, partiéndose desde lo más distante a lo más cercano.

Para la recopilación de la información se usaron entre otros medios de registro: una grabadora, una cámara fotográfica, una filmadora y hojas de papel. Instrumentos en los cuales se iban consignando las voces, actuaciones y reflexiones de los distintos participantes abordados. Esta información se fue asignando de manera inmediata al software de análisis cualitativo Atlas. Ti, en su versión 7.54, para su codificación y posterior análisis.

Se optó como camino más propicio para la comprensión e interpretación de las representaciones y pensamientos del contexto y la cultura social estudiada, el análisis de contenido, tal como lo plantean Ander-Egg (2003; 243). Se tuvo entonces como norte, la captación de los significados ceñidos al punto de vista de los distintos participantes sumergidos en el teatro de investigación. Se examinó 29 documentos caracterizados de la siguiente manera: 3 fotografías 10 audios, 2 videos y 14 textos narrativos. Documentos fragmentados en 563 códigos (categorías), 267 citas y 23 memos que desencadenaron en tres familias de códigos y estas dieron origen a tres redes denominadas así: potencialidades del currículo (57 códigos), interculturalidad en el currículo (36 códigos) y currículo incluyente y dialógico (30 códigos). A partir de lo anterior se inicia la interpretación y comprensión de la información recogida, desde el índice de frecuencias. Para el presente artículo se presenta los resultados en la dimensión potencialidades del currículo.

⁷ Entendidas en la investigación como estrategias para recoger información surgida en desarrollo de actividades socio-comunitarias y/o difundidas por diferentes medios de comunicación, a través de registros tecnológicos de texto, audio, fotografía y fílmico. Documentos que fueron editados y analizados en sus estructuras cuyos significados tenían afinidad con el objeto de estudio de la investigación.

RESULTADOS

En un ejercicio hermenéutico se abordó la dimensión potencialidades del currículo, la cual estaba compuesta por las categorías proyecto de vida, esperanza, alegría, educar para la vida, respeto y sentido de pertenencia. Este abordaje interpretativo-comprensivo se realizó de manera naturalista, desde de abajo, es decir, desde los participantes quienes desde sus experiencias de vida, han sido capaces de observar en su escuela del retorno un espacio para impulsarse y reorganizarse en una nueva vida como comunidad y sociedad.

La anterior articulación va constituyendo un contexto de educación (Lundgren, 1997: 17) en donde los miembros de la escuela fortalecen sus lazos afectivos para luego discutir de manera serena, cuáles elementos de su patrimonio cultural van a ser reproducidos en la formación de sus descendientes y que la escuela institucionaliza como su currículo escolar.

Sin embargo, el estudiantado al iniciar sus clases, se encuentra con que los maestros los hacen equiparados con los saberes y habilidades de la población mayoritaria, se encuentran ante una situación de sometimiento al currículo oficial, en el cual se les proyecta para la producción industrial en serie y a la vez se les induce al consumo de bienes y servicios, en el idealismo de quien no lo haga será una persona fracasada, surge entonces una competencia cruenta por el éxito, quedando lo autóctono y lo propio de estas comunidades, como su única fortuna condenada al rezago, al olvido y la indiferencia de sus demás pares sociales.

Por otra parte, estas poblaciones del retorno logran exteriorizar su alegría cuando se refieren a su tierra y comparten esta pasión con sus vecinos, llegando a ponerse de acuerdo para iniciar la edificación de una identidad propia para afianzar su sentido de pertenencia (Sánchez. 2006: 137) que con el correr de los días evoluciona a “sentimiento de pertenencia”. Su amor por lo que saben hacer en el campo, los lleva a estarlo recalando todo el tiempo y se desbordan en celebraciones y goces, haciéndolas manifestaciones populares.

Estas agrupaciones venidas de la vulnerabilidad frente al currículo oficial, se hacen indiferentes a éste, para ellas la escuela adquiere el sentido de ser el lugar de la seriedad (Gökalp, 1984: 88), por lo cual fijan sus esperanzas en ésta, para darle vigor a su identidad, pujanza a su cultura en avance, y consolidación a sus quehaceres laborales que legaron de sus muertos en oprobio.

La alegría en estas personas, en otrora victimizadas por el conflicto armado del país, ilumina sus rostros, sienten júbilo porque regresaron a su terruño usurpado, están contentos porque la escuela les abrió sus puertas, se regodean porque el Estado les revalorizó aquellos monumentos que les representa su memoria histórica. La voz del líder comunitario Luis Ramos” (Unidad de Víctimas. 2013: Video) se escucha: “volver a gritar con alegría que las cosas están cambiando y que nuestras vidas hoy van creando un valor como debe ser”

Finalmente cabe acotar, que las comunidades del retorno vienen siendo hostigadas por las acciones afirmativas que el Estado colombiano les viene proveyendo, su situación de vulnerabilidad los hace presa fácil de un asistencialismo que mal manejado los está llevando a la pérdida de su identidad y su orgullo de luchadores. La población se viene acostumbrando a un paternalismo de Estado, sus miembros vienen desaprovechando su capacidad de hacer crítica para lograr transformaciones que le den impulso a sus proyectos socioculturales, y económicos. Hoy sus discusiones giran en torno al incumplimiento de los operadores que les entregan los subsidios que el Gobierno Nacional les ha asignado. Actualmente su salir adelante, está en serias dificultades, su autonomía y espíritu de resiliencia son las herramientas que les quedan para no desfallecer ante lo hegemónico que ya los avasalla.

CONCLUSIONES

El retorno a sus lugares de origen por parte de las personas que sufrieron desplazamiento forzado a causa de los actores de conflicto colombiano, fue una decisión que no les fue fácil tomar. Hoy sus vidas se desenvuelven en el contexto del postconflicto, entendido como un empeño que es posible alcanzar para la mayoría de los colombianos. El retorno no ha sido más que una demostración de las víctimas para sobreponerse a su dolor de manera solidaria, de exteriorizar su tenacidad que los llevo a no desfallecer ante sus anhelos, esperanzas, en últimas han logrado desde sus perspectivas trazar su nuevo proyecto de vida en su terruño.

La escuela emerge para presentarse como una oportunidad, como un escenario de reflexiones y propuestas, en donde sus participantes reelaboran desde su oralidad todo el acervo sociocultural de sus abolengos, se descubren como personas diferentes, se concientizan que sus pares están en ellos mismos y se enteran que en este lugar donde su prole asiste a clases, el currículo escolar es una herramienta de uso colectivo, con la cual se puede dar respuesta a sus demandas socioeconómicas para superar su situación de vulnerabilidad y emergencia.

Pero este currículo de construcción social, tiene como oponente aquel que el Estado ha dispuesto para la mayoría de los colombianos,” el oficial”, de corte hegemónico, homogeneizante y alienante. Sin embargo, las comunidades del retorno alzan sus voces para reclamar el reconocimiento de su dignidad como seres humanos y el libre desarrollo de sentir sus objetos, animales, plantas, arroyos que les han marcado sus vidas y los hace diferentes, como motor propulsor de sus nuevos emprendimientos.

De esta manera, se podría afirmar que en currículo oficial se prescribe las conductas socio-éticas de las personas, sus habilidades y destrezas necesarias para el trabajo industrial, como una forma de producir para luego consumir

bienes y servicios en exageración. Este currículo forma para que los ciudadanos sean admitidos en una sociedad homogénea que no reconoce los proyectos culturales de otras comunidades de estirpe étnica, laboral u originaria ampliamente regadas por la compleja geografía del país.

En definitiva cuando se piensa en la elaboración de un currículo para las poblaciones del retorno, se parte del reconocer el sufrimiento que han tenido estas personas, su capacidad de resiliencia y su anhelo de reconstruir su mundo de representaciones. Cuando estas comunidades se reúnen para recrear sus saberes locales, lo hacen en una dialogicidad donde las voces adquieren dimensiones de emancipación y liberación frente a un pensamiento hegemónico y homogeneizante que a cada momento los quiere subalternizar. Por lo tanto, el currículo para el retorno y el postconflicto ha de estar pensado como una oportunidad para que sus beneficiarios conquisten unas nuevas formas de vida enmarcada en lo que saben hacer; y no convertirse en una minuta de procedimientos a seguir desde una perspectiva extraña a sus realidades socioculturales que los envilece y los desdignifica.

REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, C. (s/f) *La pedagogía como ciencia*. Epistemología de la educación. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena. 2012.
- Ander-Egg, E. (2003). *Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires. Grupo Editorial Lumen.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J. & Rodríguez, M. (1998). *Educación multicultural*. En: Enciclopedia de educación. Barcelona. Editorial Océano. Policopiado.
- Bartolomé, M. (s/f). *¿Puede construirse la ciudadanía?* Documento policopiado.
- Bello, M. (2004). *Identidad y desplazamiento forzado*. Desplazamiento forzado y refugio. Universidad Andina Simón Bolívar. Programa Andino de Derechos Humanos PADH. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista8/articulos/martha%20bello.htm>
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona. Editorial Grao.
- Gökalp, A. (1984). *Niños migrantes en Europa occidental: socialización diferencial y problemática multicultural*. UNESCO. En: Las migraciones: tendencias mundiales, corrientes regionales y nacionales, adaptación. Revista internacional de ciencias sociales. N°10. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000625/062516so.pdf>

- González, L. (2013). *Currículo del retorno en la vereda La Pola-Magdalena*. En: Revista Educación y Territorio. Tunja. Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes. Universidad Juan de Castellanos. Versión electrónica. Recuperado de:
<http://www.revistasidc.com/main/index.php/reYTE/issue/view/19>
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Traducción de J.E. Rivera. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>
- Jackson, Ph. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Ediciones Morata.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio. Martínez, A.; Noguera, C. & Castro, J. (2011). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D.C. Ediciones desde abajo.
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-MOVICE (2011). *Hacienda La Pola*. En: Con los pies por la tierra. Cartografías de impulsos y restricciones en el territorio. Video 4. Cds 1& 2.
- Pabón, R. (2012). *Las tensiones de la Educación Inclusiva*. En: Magisterio N° 56. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Palacios, N. (2005). *Lineamientos curriculares para la cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá, D.C. Docentes Editores.
- Penaglia, F. (2012). *La paradoja del poder: ¿Elitización o empoderamiento colectivo?* Revista Polis. Universidad Bolivariana, Vol. II. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n32/art07.pdf>
- Sánchez, I. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta. Editorial de la Universidad del Magdalena.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Evaluación participativa de un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en la ciudad de Santa Marta-Colombia*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2348>
- Sichra, I. (2009). *¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?* En: Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz. Plural Editores.
- Terán, M. (2011). *Currículo comunitario Yurakaré. Comunidad de Nueva Galilea*. Cochabamba. FUNPROEIB-Andes.

- Tubino, F.; Escobar, R.; Flores, A.; Navarro, V., & Calderón, F. (2013). *Justicia Tridimensional en el Perú: análisis de contexto, marco teórico y propuestas*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP. Documento policopiado.
- Unidad para las Víctimas. (2013). Reparación colectiva. Municipio de Chibolo-Magdalena. Video.[00.03:01]
- Vasco, C. (2011). *Formación y educación, pedagogía y currículo*. Tomo 1 de la Colección de la pedagogía colombiana. Educación, pedagogía y currículo. Varios autores. Cali. Red Colombiana de Pedagogía. RCP-Redipe.

PAULO FREIRE ONTEM, PAULO FREIRE HOJE. E AMANHÃ? – UM OLHAR SOBRE A TRANSTERRITORIALIDADE DE SUA OBRA PARA O III MILÊNIO

Giovana Barbosa de Souza¹

Iara Nascimento Pereira²

Maria Rita Nascimento Pereira³

Otaviano José Pereira⁴

INTRODUÇÃO

Paulo Freire trouxe a consciência para dentro da escola e seu entorno, o que nos possibilita afirmar que tanto a educação escolar como os movimentos sociais de resistência— MST, MTST, questões indígenas, de gênero, sexualidade, político-partidário, sindicais, entre tantos outros – de uma forma ou de outra dialogam com Freire. Não que, anteriormente à sua presença, os sujeitos envolvidos com a educação - professores, alunos, gestores, enfim, a comunidade escolar interna e seu entorno - não a tivessem nutrido *modus operandi* de resistências em seus cotidianos, um pouco mais aqui, um pouco menos acolá. Motivo dessas presenças é que o grande salto qualitativo de sua obra e prática pedagógica foi ter protagonizado o oprimido. A partir de projetos de alfabetização no Nordeste Brasileiro, desde finais dos anos de 1950 nas experiências inusitadas de alfabetização de adultos, com o apoio de uma “geração de ouro” universitária da UNE, notadamente, assim procedendo ampliou a categoria de oprimido para uma leitura social mais ampla. Desde então, não para de avançar, tendo em vista, como ponto de partida, categorias dialéticas, à época quase totalmente ausente na literatura pedagógica: *opressor / oprimido; diálogo; postura antiautoritária; leitura de mundo / leitura da palavra; educação bancária; estágios da consciência do oprimido; dificuldades inerentes à acomodação do opressor; educação como ato político; prática da liberdade; autonomia, esperança...* entre tantas outras, de modo a nutrir uma frente de pensamento/ação

¹ Mestre em Direitos Humanos e Democratização pelo Centro de Direitos Humanos da Universidade de Padova, na Itália (EUIC), é Consultora de projetos voltados à Infância, Sustentabilidade e Direitos Humanos

² Mestranda em Assistência Social pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), é Assistente Social na Fundação Padre Haroldo, em Campinas (SP).

³ Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), é coordenadora da empresa Travessia – Consultoria, Cursos, Projetos e Eventos Educacionais

⁴ Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), é professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

então intitulada como “Tendência libertadora”, ou termos correlatos à palavra libertação⁵

Fazendo um salto em torno de meio século para o ano de 2021, em que comemoramos o centenário de seu nascimento (em 19.09.1921) temos como “saldo pedagógico” um rol de “pedagogias” de seu próprio punho, (*do oprimido, da autonomia, da esperança, do conflito, da indignação, da pergunta, pedagogia da terra, eco-pedagogia...*). Tratam-se de marcos referenciais inapagáveis de um pensamento sempre vigilante contra a opressão e, ao mesmo tempo, busca de outras pedagogias críticas com as quais dialoga. Nesta trajetória muito sucinta, apenas informativa, é mister afirmar que não vamos abordar “por dentro” tais categorias que, há décadas, vêm nutrindo uma substanciosa discussão em torno dos fundamentos epistemológicos de sua obra. Muita água já rolou por debaixo da ponte no processo histórico do país e da humanidade, nestes tempos de absorção de sua presença, por vezes inquietantes, tanto do ponto de vista de aceite, estudo, revisão crítica como, obviamente, de rejeição. Sem almejar um levantamento quali quantitativo de tal trajetória, nosso objetivo é mostrar um processo irreversível de (na falta de outro termo) *tansnacionalização* de seu pensamento, desde suas raízes no Brasil, quando foi exilado e, nas décadas seguintes aos dias de hoje. No contraponto, mostrar, em exemplos ilustrativos extraídos de uma rápida busca documental, o quanto sua obra começa, já na entrada da terceira década no milênio, a extrapolar o campo exclusivamente da educação escolar e a produção acadêmica propriamente universitária.

Outrossim, ao perceber sua obra se expandindo para outras fronteiras sócio interativas da ação humana, não se trata de uma “desterritorialização” pura e simples do campo educacional. Pelo contrário, uma obra em movimento – também pensando em uma perspectiva de escola/universidade em movimento.

⁵ Não por acaso, tendo em vista o núcleo de sua formação humanista/cristã, um aporte teórico prático significativo da Filosofia da libertação e Teologia da libertação como forças propulsoras correlatas na América Latina. Cumpre lembrar, neste contexto, a formação católica de Paulo Freire, com ressonância nas experiências dos padres operários (Dominique Barbet, entre outros) e as freiras ampliando as pastorais nas favelas (Madre Agostino, entre outras), com uma estratégia de ação pensada no tripé ver-julgar-agir. Trata-se de uma Igreja já inquieta com a “modernidade”, desde a encíclica papal *Rerum Novarum* (Sobre as coisas novas)j á de 1891, e principalmente o Concílio Vaticano II, (1962-65) convocado por João XXIII e a publicação de duas encíclicas *Lumen Gentium* (Luz dos povos) [sobre a Igreja] e sobretudo *Gaudium et Spes* (Alegrias e esperanças) [sobre o sofrimento do povo]. A vinda de um papa (Paulo VI) pela primeira vez na América Latina, em 1968, para um Conclave da Conferência Episcopal Latino-americana (CELAM), em Medellín, Colômbia, foi um marco histórico inédito. Soma-se o convívio, embora de poucos anos no Brasil, com os mentores da Teologia da Libertação - um investimento em novo paradigma de pastoral, em diálogo com o pensamento marxeano – sobretudo o convívio com os padres dominicanos, além da formulação à época, da Filosofia da Libertação na América Latina (Dussel e outros). Com esta nota, quisemos mostrar o quanto termos freirianos, tais como *conscientização, libertação, esperança, amorosidade*, entre outros, marcaram tanto sua obra.

Neste caso, trata-se, como lembrado acima, de uma *transnacionalização* de sua obra, com uma cada vez mais profícua absorção de seu pensamento e práxis em outros campos, atingindo cada vez mais projetos de educação infantil, áreas sociais como o direito, o serviço social, a área da saúde, trabalho, gestão de empresas e ONGs, gestão de tecnologias, movimentos sócio culturais de resistência, como sindicatos, MST, MTST, mulheres, negros, resistências de gênero etc. – em muitos casos, com certeza em todos, trazendo as pedagogias também em processo de expansão das fronteiras internas da educação formal.

Sobre as pedagogias de Paulo Freire, do início aos dias atuais, já se tornou cristalizado o muito que se produziu em artigos, dissertações, teses, livros, *sítes*, eventos... e, acreditamos, muito ainda há a produzir. Em vista do presente capítulo os autores vêm de uma experiência inspiradora quando organizaram em quatro semanas, algumas *lives* - termo que se tornou frequente devido aos eventos remotos durante a pandemia do SARS-COVID-19. Assim, neste capítulo, um trabalho de levantamento, apenas ilustrativo, deixando em aberto uma interrogação sobre um futuro que, supomos, virá abraçar ainda mais um autor não mais “dono exclusivo” (embora original) de uma obra fecunda.

Por fim, cumpre lembrar que, nesta presente e rápida trajetória, até nossos dias (2021...), tampouco iremos recair numa biografia. Um trabalho que une e converge diferentes abordagens (pensamento pedagógico, biografia e bibliografia) num substancioso e extenso material foi organizado e publicado, entre outros, no Brasil, pelo inseparável companheiro e estudioso da obra de Freire em décadas, por Moacir Gadotti (1996), diretor do Instituto Paulo Freire. É possível que o leitor encare a pergunta que dá título ao trabalho como um apelo para aprofundamento posterior, aqui desde uma inicial amostragem de experiências que apontam, a nosso juízo, para uma *transterritorialização* já irreversível, pelo menos o quanto nos é possível observar no mundo todo.

PAULO FREIRE, ONTEM. DA TRAJETÓRIA INICIAL DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO NORDESTE BRASILEIRO AO EXÍLIO NA DITADURA

A trajetória inicial de Paulo Freire, desde os anos de 1950, foi marcada por três fatores decisivos que convergiram, desde o início, formação acadêmica e prática social. Primeiro: sua formação como jovem advogado em Recife, numa experiência de radical mudança de profissão, (do Direito à Educação) relatada por Maria Rita N Pereira em sua obra *Paulo Freire ontem e hoje*, (PEREIRA, 2017). Segundo: seu convívio com uma geração de pensadores preocupados com a nacionalidade brasileira e seu destino tais como Caio Prado Junior, Celso Furtado, Gilberto Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda, principalmente Álvaro Vieira Pinto (de quem foi aluno), ou ativistas, como o líder Francisco Julião, das Ligas Camponesas, entre outros. É daí que nasce o rascunho de seu primeiro livro: *Educação e realidade brasileira*, (1959) sua tese para

concurso na Escola de Belas Artes, em Recife. Terceiro: além da geração de intelectuais, outra geração, também de ouro, os jovens universitários, com a presença da UNE (União Nacional dos Estudantes), que não se contentou com a formação acadêmica intramuros e foi às ruas, às periferias das grandes cidades, às escolas disponíveis, ao campo, às portas de fábricas, aos barracões de paróquias... Uma geração que receberia, na década seguinte, um inédito e importante estudo na sociologia da juventude, numa memorável obra de Marialice Foracchi (1965).

Foram impactantes, na educação brasileira, as inusitadas investidas de nova estratégia metodológica de alfabetização, em 40 horas, da já conhecida experiência de Angicos-RN, bem como a tentativa de cooptação de seu método, posteriormente em plena ditadura militar, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL, de 1967. Curiosamente, sob a alcunha de “ignorante absoluto” nas palavras de um dos mentores da educação no país, à época ditatorial, tratou-se de um tempo histórico em que a gestação teórico-prática de seu pensamento pedagógico, eivado de inquietações, vivia uma espécie de “laboratório de método prático” resultado de um choque de confronto de ideias e práticas que podemos chamar de “iniciativas domésticas” de Paulo Freire. Não num sentido diminutivo ou mesmo pejorativo, mas de um olhar profundo, de raízes e do real projeto de nacionalidade de um país já em plena Guerra Fria – nas inspirações sociológicas e histórico-conceituais, embrionárias da (futura) Teoria da dependência. Estes três momentos não estão numa linearidade de um antes-e-depois, uma vez que se interconectam, até o momento de seu exílio, em 1964.

A partir do exílio segue a fase em que José Eustáquio Romão (apud PEREIRA, 2021)⁶ chamou de “movimento de internalização de Paulo Freire”. Primeiro no Chile, onde, desprezado em seu próprio país, passaria a receber guarida do deputado comunista Clodomir de Moraes, amigo de Francisco Julião, onde escreveu a primeira versão de *Educação como prática da liberdade*, apresentando as bases conceituais de uma pedagogia (libertadora) que iria, desde então, fundamentar a epistemologia de seu método de alfabetização, posteriormente versada em sua obra mais conhecida no mundo todo, *Pedagogia do oprimido*, cujos manuscritos ficam guardados, a sete chaves, pelo diretor da Reforma Agrária naquele país. Ainda segundo Romão, (apud PEREIRA, 2021) sob o apoio imprescindível de Jacques Chonchol, ministro de Salvador Allende, trata-se, este fato entre

⁶ Para este evento foram convidados os seguintes conferencistas: Prof. Dr. José Eustáquio Romão e Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (ambos da Uninove, São Paulo); Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão (Unicamp-Campinas); Prof. Dr. José Carlos Araújo (UFU/Uberlândia e Uniube-Uberaba); o deputado federal por Minas Gerais, Padre João (envolvido com a Pedagogia da Alternância, no MST), além do músico conhecido como Leleco. Desses eventos, além das mediações fizemos algumas anotações, algumas das quais relembramos aqui. (Vide em PEREIRA, 2021). Tais anotações foram tomadas literalmente da conferência proferida por José Eustáquio Romão

outros, para Romão, de um “movimento inicial de internacionalização”, de pensamento, método e práxis, sendo o Brasil, curiosamente, mas não por acaso, o oitavo país a publicar a *Pedagogia do Oprimido* – proibido por aqui na ditadura. Naquela época, década de 1970, o mundo vivia a ressonância do radical movimento cultural da crise do paradigma moderno em muitas frentes de luta no maio de 1968, de Paris para o mundo e, na Guerra Fria, a América Latina apertando o cerco para Freire. É claro, entre outros regimes de exceção que viriam (Argentina, Uruguai...) comandados pela CIA americana, o Chile passaria a experimentar a sangrenta ditadura de Augusto Pinochet, desde setembro de 1973 e lá também o mundo se fecha para Paulo Freire. Daí em diante, tal “movimento de internacionalização”, já lembrado por Romão, terá outras plagas: Estados Unidos, - curiosamente lá recebido por intelectuais críticos de vanguarda nalgumas universidades - Suíça, e principalmente o respaldo da África, em seu movimento histórico de descolonização, então recebido por Amílcar Cabral, líder do movimento de independência de Cabo Verde e Guiné Bissau, no trabalho de uma ONG intitulada “Vereda” criada por Freire e Vera Barreto. Genebra, por dez anos, foi o seu porto seguro de consolidação de uma obra em diálogo intelectual com o mundo todo - numa extraordinária expansão de suas publicações - e estreitamento com as também nascituras Filosofia e Teologia da Libertação. Curiosamente, e numa informação inusitada, conforme anotações da conferência proferida por Romão, (apud PEREIRA, 2021) o próprio Paulo Freire, numa de suas conferências em solo europeu, teria afirmado, literalmente: “Eu sou, antes de tudo, teólogo, não regular, para não cometer enormes heresias”!

Vale ressaltar, no entanto, que a expansão internacional de sua obra não chega à Academia sem problemas. E daí emerge a pergunta: que futuro espera um educador que sempre investiu suas energias no diálogo com pensamentos divergentes? Em outras palavras: por que Freire tem incomodado tanto, desde início, em sua investida contra a neutralidade do pensamento, inclusive em muitas universidades? Reproduzimos aqui, na referida *live* da qual partimos sobre este panorama, as palavras de José Eustáquio Romão (ROMÃO, apud PEREIRA, 2021):

É muito fácil conhecer Paulo Freire pela teoria. Ser fã de Paulo Freire não resolve. Não dá para ser freiriano sem mudar de vida. (...)

Vivemos num país credencialista, que põe a questão: A teoria de Paulo Freire é uma ameaça aos intelectuais. (...)

Somente o oprimido se libertando é que a sociedade se liberta. (...)

O oprimido é um hospedeiro do dominante. Quando o oprimido pensa diferente, traz problemas para os intelectuais.

E, o que é pior, vindo de universidades que ainda reproduzem o paradigma eurocentrado de inspiração positivista, uma “desculpa”:

Paulo Freire é um gênio, mas não é científico. (ROMÃO, apud PEREIRA, 2021):

Dito isto, passamos para o que chamamos de “hoje”.

PAULO FREIRE, HOJE – LIDO, RELIDO, CRITICADO NUM MOVIMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO JÁ CONSOLIDADO

O que aqui estamos chamando de Paulo Freire “hoje”?

Ainda num olhar de retrovisor estamos “esticando este hoje” desde seu retorno após 15 anos de exílio, em 1979, já na anistia, nos primeiros ensaios de mudança de regime, dos anos de 1980 até seu falecimento em 02 de setembro em 1997. Como afirmou, em seu retorno “Vim para reaprender o Brasil” (GADOTTI, 1991, p. 82, citado por ROMÃO, apud PEREIRA, 2021).

Nem é preciso ressaltar como o país recebe seu filho de braços abertos. Tampouco, repicar homenagens, como os títulos internacionais Doutor *Honoris Causa*, por 27 universidades no mundo todo, convites para conferências e eventos similares. É o Paulo Freire já internacionalizado que volta, para então ser laureado como “Patrono da educação brasileira”.

No entanto, Freire não volta para um novo tempo e uma pátria reconfortante e sem problemas, tanto do ponto de vista geopolítico como econômico, mergulhado numa profunda crise social. O ano de 1979 seria a porta de entrada para o que os economistas chamaram de “uma década perdida”, assolada pela reestruturação neoliberal. Já em 1980 será um dos primeiros intelectuais a assinar sua filiação ao nascente Partido dos Trabalhadores (PT). Um convite da Unicamp (Campinas-SP) provocou uma primeira “crise acadêmica” por tê-lo convidado a ser pesquisador daquela universidade, que implicou numa estratégia de lhe conferir o título de Doutor *Honoris Causa*, seguido de uma discussão sobre o que também se denomina “notório saber” – uma discussão que não acaba.

Abstraído de tais percalços, vamos focar na experiência de Paulo Freire como Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, durante dois anos e cinco meses (1989 – 1991, a convite da recém-empossada prefeita Luiz Erundina (PT, gestão 1989 – 1992). Não por acaso, trata-se de um triênio em que o fim da Guerra Fria, escancarado, na memorável demolição do muro de Berlim, apontando para outro paradigma, ainda em aberto, na geopolítica internacional. O mundo mudava, e mudava para onde? Era a pergunta inquietante, à época. Naquele contexto de experimento como gestor da educação de uma Secretaria de governo municipal e junto ao trabalho de revisão final de sua obra, a presença nos projetos do Instituto Paulo Freire, de São Paulo, até o ano de seu falecimento em 1997, esta foi uma das contribuições mais significativas⁷.

⁷ Estamos trabalhando a trajetória de Freire com a necessidade paralela de lembrar o protagonismo das mulheres em cargos públicos pelo partido: Luiza Erundina, primeira prefeita de São Paulo, Luiza Fontenelli em Fortaleza, Benedita da Silva vereadora (depois governadora, e senadora) no Rio de Janeiro, Irma Passoni, deputada federal constituinte por São Paulo, com Lula da Silva, entre outras. Por uma “ironia do destino” – com perdão do senso comum – Paulo Freire não chegou a

Segundo Dalva de Souza Franco, (2014), para que o município tivesse uma reorganização de suas ações em favor de uma educação de qualidade foram traçados quatro eixos, perseguidos durante toda aquela gestão, 1. Democratização da gestão. 2. Acesso e permanência. 3. Qualidade da educação. 4. Educação de jovens e adultos.

Além de projetos como o movimento de alfabetização, o MOVA São Paulo, e apenas ressaltando alguns detalhes como secretário de Educação, Paulo Freire não recaiu em estratégias rotineiras de “tocador de obras”. Vale dizer, com relação à rede escolar, só criou duas das quase setecentas escolas da metrópole paulistana, à época. Entretanto, cabe um detalhe: reformou todas elas e as equipou com bibliotecas, tecnologias, novos planos de carreira, o chamado de gestores, docentes e técnicos para discussões horizontalizadas no projeto da pasta da educação. E, o que é mais importante, do ponto de vista do alunado: incentivou a criação de jornais estudantis e recuperou a tradição de grêmios acadêmicos – relembando, com certeza, sua época de parcerias com a UNE nos idos da década de 1950. De uma experiência que estava “adormecida” pela ditadura, ou mesmo literalmente proibida no antigo Decreto 477/1969, que proibía participação de alunos em eventos tidos como “perigosos” à sociedade. Ainda segundo a autora supracitada:

(...) desde atividades de reparo e restauração de edifícios e bancos escolares, profundamente afetados pela falta de investimentos na educação devida à administração anterior, de Jânio Quadros, até um incremento do material didático dos alunos e, especialmente, professores, requisitos indispensáveis para avançar no sentido de uma educação de qualidade (FREIRE, 2001, apud FRANCO, 2014, s/p).

Mas foram tempos difíceis. Os últimos anos de Paulo Freire à frente da Secretaria foram o de uma “carpideira” neoliberal do governo FHC com seus ajustes aos ditames da Economia mundial, de estreita fidelidade ao pacto neoliberal. Na gestão posterior, de Paulo Maluf, na gestão que ora se iniciava foi enfático, numa fala a uma rede de tevê, (aqui reproduzido de memória), seu secretário de educação Sólon Borges dos Reis afirmou algo neste naipe: “descartamos todas aquelas ‘cartilhas’ do Paulo Freire porque não condiz em nada com nosso modo de tocar a educação em nossa cidade” – o que pode ser trocado em miúdos: nada daquelas ideologias do PT que, ainda bem, deixou a

participar do projeto de governo do “Brasil profundo”, anos depois, do presidente Lula (desde 2003) e da eleição da primeira presidenta, Dilma Rousseff, golpeada por um golpe civil-parlamentar sob a forma de impeachment, em 2016. Convém lembrar também a acreana Marina Silva, pedagoga e ambientalista, ex-ministra do Meio Ambiente do governo Lula, pelo PT, (2003 a 2008) posteriormente filiada à Rede Sustentabilidade, entre outras mulheres, guerreiras, mesmo com menor visibilidade nas mídias.

cidade. Era a reação conservadora literalmente em flagrante descontinuidade, em um faz-e-desmancha já conhecido nas políticas públicas em trocas de governos. Enquanto isso, países de outros continentes, como a Coreia do Sul, como ainda lembrou José Eustáquio Romão, iria “aplicar Paulo freire de ponta na sua educação de base” (ROMÃO, apud PEREIRA, 2021)

Trazendo os dias de hoje para mais próximo de nós, já Paulo Freire tendo nos deixado, relembremos uma frase de Guimarães Rosa, em *Grande sertão: veredas*: “o diabo na rua no meio do redemoinho”. O tempo pós-golpe pelo impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, expõe o lado sórdido e real deste “diabo”: a ideologia intitulada “escola sem partido” como ferramenta de resistência aos anos de avanços – mesmo com ressalvadas limitações de negociações impostas para garantia de governabilidade. Num dos piores congressos do mundo, afei-tos a negociações escusas para permanência de uma dualidade estrutural da sociedade brasileira, comandada desde a Colônia pelas elites, o neofascismo que grassa no mundo todo ganhou espaços e, desde Michel Temer até então (2021), os avanços, ainda que faturados sob políticas compensatórias, uma a uma vão sendo desmanteladas. Daí a expressão: “escola sem partido” revela uma nítida estratégia, ideologicamente dissimulada: escola sem PT e outros partidos de esquerda. Ideologia, em vias de regras é isso: cria palavras/frases/ditames dissimuladores como “expressões inequívocas da verdade universal para todos” mas nunca dá nome aos bois, claramente. A presença de Paulo Freire “aliado ao PT e ao esquerdismo anacrônico” precisa ser denunciado. Daí o fato de ser execrado em seu próprio país em anos mais recentes. Cabe, então, apostarmos na memorável fala de um dos personagens de Bertold Brecht, na peça *O que mantém um homem vivo*: “A verdade é filha do tempo, não da autoridade”!

Voltemos então ao Freire redivivo, em nosso tempo presente/futuro no que o mundo todo aponta uma nova “agenda do milênio”.

E PAULO FREIRE AMANHÃ?

Antes deste último subtítulo, cabem algumas perguntas: O pensamento de Paulo Freire está entrando em declínio? Sua práxis pedagógica vai, aos poucos, entrando para o “limbo” de um discurso “do passado”? E a mais cruel delas: virou “modismo acadêmico” um autor que “não é científico”? Por que, então, do ponto de vista de suas pedagogias e das pedagogias com a quais dialoga seu pensamento vai se se extrapolando, cada vez mais do campo da educação escolar?

Por mais instigante e mesmo provocativas que sejam estas perguntas, nossa hipótese – a conferir com o passar do tempo - é a de que o pensamento e obra de Freire, vai, cada vez mais se transterritorializando para outros campos, quando mais se internacionaliza. E mais: exatamente por se manter de pé no campo pedagógico a conjunção pensamento/obra tende a se deslocar para outros campos com a mesma força pedagógica de quando surgiu com os originais de

sua primeira obra *Educação e atualidade brasileira* - no final dos anos de 1950 - e, ato contínuo, como já lembrado, num mergulho filosófico mais profundo, com *Educação como prática da Liberdade*, que põe de pé os fundamentos de *Pedagogia do oprimido*. A rigor, guardados os percalços de tempo/espço, somos instados a reconhecer que Freire jamais “se livrou” do peso gigantesco da *Pedagogia do oprimido* – aliás, em geral a primeira obra que vem às nossas mentes quando discorremos sobre seu trabalho, mesmo quando não a usamos diretamente. Em outras palavras, Paulo Freire sem a *Pedagogia do oprimido* não seria o mesmo, no resto de sua vida, tamanha a conjunção dialética dos termos com que faz menção original impactante: *opressor/oprimido*, em referência a quem que seja, a começar pela relação professor/aluno, naquela feliz expressão original: “educação bancária”. Quem, de fato, é o opressor - mesmo quando não se percebe de tal modo - e quem, de fato, é o oprimido trata-se de uma questão em duplicidade ainda não resolvida, não só na educação escolar. E é o Freire da *Pedagogia do oprimido* que também ainda se “transterritorializa” para outros campos de ação-reflexão-ação, seja quando elogiado, seja quando execrado, como afirmamos acima. Assim, esta transterritorialização positiva, portanto não só negativa, de reação, é que ora começa a se expandir de modo exponencial, podendo ser notada em outros campos, tendo em vista, inclusive escolas em movimento de reinvenção de paradigmas de práticas pedagógicas em diálogo aberto com o mundo.

Fica de pé, portanto, que já podemos antecipar, no hoje, um amanhã que se avizinha em projetos que cada vez mais nele se apoiam, guardas as devidas proporções e intensidades. Vejamos alguns poucos exemplos.

Uma contribuição, direta ou indireta, que não parece ter hora para acabar⁸

Antes de observarmos mais de perto alguns exemplos da transterritorialização aqui suposta, cumpre lembrar, em tempo, duas observações.

A primeira é que não se trata de um transporte para outras áreas como um “receituário” ou, em outras palavras, um Paulo Freire “autoajuda”, pela interferência de um pensador da educação em outras áreas.

⁸ Até este momento o leitor deve ter percebido que não anunciamos este trabalho como produto de uma pesquisa X ou Y. Apenas a hermenêutica rápida e modesta de uma trajetória de algumas décadas da obra, pensamento e práxis de Paulo Freire, apontando para um fenômeno (transterritorialização) a ser investigado mais a fundo. Daí o título estar na interrogativa. Os exemplos que traremos, nesta terceira parte, como simples ilustração, trata-se de uma escolha puramente aleatória, sem um critério mais rigoroso de escolha, notadamente sobre graus de importância socioeducativa, num campo amplamente aberto a que denominamos “agenda do milênio”. Neste caso, estamos supondo que sequer temos condições de colocar estes poucos dados em percentuais, portanto, sem qualquer medição estatística. Fica, em aberto, uma sugestão a quem quiser se aventurar numa pesquisa de levantamento, bibliográfica e documental desse movimento de desterritorialização, seja para uma dissertação de Mestrado, uma tese de Doutorado ou uma pesquisa de um Grupo de Trabalho (GT) mais demorada e de “maior fôlego”.

A segunda é que o método Paulo Freire, quando pensado, criado e experimentado desde os fins dos anos de 1950 em diante – a alfabetização em 40 horas – sua grande ruptura da educação bancária tradicional foi o fermento de categorias dialéticas nunca mais “abandonadas” por tocar no núcleo de uma práxis diferenciada. Neste caso, a pergunta, já posta, “quem é o opressor e quem é o oprimido” foi se consolidando como uma questão de protagonismo do sujeito social que não se restringe à educação formal.

Juntando a primeira com a segunda observação acima, bem como observando o transcurso do tempo, quando, em nossos dias, outros setores sociais buscam o pensamento e a práxis de Freire para um diálogo não só na educação formal, o que podemos perceber? Trata-se de um forte movimento, em curso em nosso tempo presente, de um diálogo multidisciplinar e multifocal em que tal diálogo se fortalece em vista de projetos regados dos efeitos e seu pensamento pedagógico: postura antiautoritária, horizontalidade das ações, consciência crítica, humanização, libertação, utopia, esperança, etc. Assim, Paulo Freire não “abandona” a(s) pedagogia(s) para entrar outros campos e tampouco se trata de uma “colagem” da(s) pedagogias(s) em outros campos tal como explicitado nos projetos educacionais. O paradigma educacional emergente (MORAES, 1996) já há algum tempo entende a educação como um processo mais abrangente, aponta para uma expansão (para além da escola/universidade) num movimento de diálogo interativo com a sociedade. Assim, ao ser chamado ao diálogo com movimentos sociais de resistência, empresas, ONGs, hospitais, e instituições das mais diversas, Freire o faz como pensador da educação. Por quê? Porque pensar a educação, se não tiver a atribuição de pensar a sociedade como um todo pelas relações que nela se estabelece é girar em torno de si sem sair do lugar, atolada no formalismo, na burocracia, na absorção acrítica de métodos de ensino supostamente “neutros” e puramente adaptativos às circunstâncias do momento, etc. O pensador mineiro Neidson Rodrigues (2003) nos ensina que, o que é transitório e o que é permanente em educação é um processo em que um lado não elimina o outro. E Freire, pedagogo, leva para tais setores o que é permanente (suas categorias pedagógicas) cuja transitoriedade das situações delas se alimentam. Isso se chama, em nosso entendimento, diálogo de sujeitos sociais situados; inquietos e esperançosos, enraizados em seus respectivos contextos de reflexão-ação-reflexão-aprendizagens. Assim, longe de receituários ou autoajuda, Freire, uma vez absorvido e avaliado, tanto pode auxiliar outros campos multidisciplinares de modo mais direto como indireto. Vejamos agora alguns exemplos.

Paulo Freire e a consciência ambiental

A preocupação com o destino de nossa “casa maior”, o planeta, não é novidade. Sobretudo desde a década de 1970⁹ o avanço da revolução tecnológica moderna começou a aguçar a consciência de ambientalistas aos pares com a ganância de lucros do capital. Se o filósofo húngaro *István Mészáros* (2002; 2005) “*rumo a uma teoria da transição*” nos atenta para uma “educação para além do capital” – obra que vai se tornando um clássico – o mesmo vale para a área da sustentabilidade ambiental. E este é um tema/problema complexo, atinge a vida de todos os seres vivos por completo e não adianta a reação conservadora de apenas afirmar que há exageros. O Planeta está à deriva e nestas décadas exemplos não faltam: destruição indiscriminada e criminosa de florestas e outros biomas, agronegócio predador, destruição de artérias fluviais, pescas fluviais e oceânicas predatórias, derretimento de geleiras, mineração predadora, morticínio de populações indígenas, ribeirinhas e outras, extinção literal de animais, desastre nuclear de Chernobyl, na Ucrânia (nos anos de 1980), emissão de gases tóxicos, enchentes com cidades inteiras submersas e a secas sucessivas cada vez mais num mesmo ano, entre tantos outros exemplos.

Uma feliz expressão da consciência da sustentabilidade, que se tornou um slogan: “pensar globalmente e agir localmente” põe uma questão não só ecológica em si, como ações isoladas de descartes, mas ético-política para toda a humanidade. Por um lado, por exemplo, de fato cumpre dizer que uma escola limpa é uma escola que não se suja, ou que um cidadão precisa ter a consciência de não jogar uma latinha de cerveja à beira da estrada – como ainda é comum se ver – ou que não precisamos acumular sacos plásticos em nossas compras, por mais biodegradáveis que sejam.

Por outro lado, a geopolítica global, se não fizer a “lição de casa” - literalmente nosso Lar Maior – as próximas décadas nos aponta para uma era (neste caso da sustentabilidade) já literalmente apocalítica. A questão global não se trata de alarmismo. E num ano (2021) em que a chamada “Cúpula de Líderes”¹⁰,

⁹ Não cabe, pelas dimensões deste capítulo, fazer uma trajetória da luta ambiental desde os anos de 1950, resultando na Primeira Conferência Mundial de Estocolmo (1972), a ECO-92, no Rio de Janeiro, a Rio mais 10, Rio mais 20... bem como os acordos selados. Uma ampla literatura sobre o tema já está sobejamente disponível na rede, em documentos, livros, artigos, debates frequentes na mídia, etc.

¹⁰ “A Cúpula de Líderes sobre o Clima [convocada pelo presidente Joe Biden] e acontecida em Glasgow, na Escócia no presente ano de 2021] é uma reunião convocada pelos EUA para discutir questões sobre o clima e marca a volta do país norte-americano ao debate climático. Ela não está dentro do calendário oficial da ONU e nem é uma reunião que acontece sobre os preceitos da ONU, que é onde acontecem as tratativas sobre o assunto. Mas, nem por isso deixa de ser importante”, explica Márcio Astrini, secretário-executivo do Observatório do Clima. A Conferência das Partes ou COP [acontecida em Glasgow, na Escócia no presente ano de 2021, que aponta para a COP 26, com o apelo à presença da nova superpotência, a China, esta e a Rússia ausentes, e o

convocada pelo presidente Joe Biden, marcou o retorno dos EUA ao debate climático, após a retirada daquele país do Acordo de Paris em 1º de julho de 2017, pelo ex-presidente Donald Trump.

A estas alturas o leitor (com razão) pode estar se perguntando: o que tem a ver Paulo Freire com tudo isso? Vejamos.

O pacto irrefreável com um humanismo prático e não só abstrato, do ver-julgar-agir na herança do pensamento de Freire, sua amorosidade a todos os homens, oprimidos e mesmo opressores na permanente chamada à transição da consciência, seu amor aos bichos, às plantas, aos rios, aos mares, montanhas ou desertos... tudo isso aponta-nos para uma relação direta, situada e local, bem como indireta com ele.

Vamos apenas a um exemplo: O autores Ivo Dickmann e Sônia M M Carneiro em um artigo sobre a contribuição de Freire à sustentabilidade, fundamentado na *Pedagogia da autonomia*, com um referencial teórico que aponta para uma ética da responsabilidade, assim pontuam:

O referencial teórico que embasa este estudo enfoca primeiramente a Ética da Responsabilidade como um dos pilares da Educação Ambiental, essência do ato educativo e condição indispensável para a formação do sujeito-aluno (ORDÓÑEZ, 1992; GADOTTI, 2000). Nessa questão estão imbricados temas como a cidadania ambiental, o desenvolvimento dos sujeitos-alunos para a participação na transformação da sociedade e a práxis do educador ambiental. Portanto, a Ética da Responsabilidade é enfatizada sob a perspectiva de uma ética cidadã planetária, relacionada à compreensão de que a comunidade de humanos faz parte do mesmo mundo e, portanto, todos são responsáveis pelo cuidado do Planeta quanto à sustentabilidade ambiental. (CARNEIRO & DICKMANN, p. 90-1).

A educação ambiental no país escora-se em documentos de políticas públicas de significativo avanço, desde A Constituição de 1988 e a LDB (1996) com seus desdobramentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), as CONAES (2014, notadamente). A chamada para uma ética da responsabilidade põe em voga um elo, nem sempre visível, entre o “pensar globalmente e a agir localmente”. Partindo da escola, cada vez mais notamos uma formação de novas gerações preocupadas com nosso Lar Maior. A Conferência de Glasgow, de 2021, com lideranças jovens do mundo todo, incluindo lideranças indígenas, entre

Brasil, com marcantes presenças anteriores, desta feita com o presidente Bolsonaro fazendo turismo na Itália sob vaia[s]. por sua vez, está dentro um tratado internacional estabelecido pela Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (CQNUMC). Conferir mais detalhes no site: G1 – Natureza. <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2021/04/22/entenda-a-diferenca-entre-a-cupula-de-lideres-sobre-o-clima-e-a-cop-26.ghml>

outras, foi o espectro que nos dá esperança. Estes jovens serão, num futuro próximo, os cidadãos inseridos em políticas ambientais como professores, médicos, cientistas sociais, juristas, agentes de ONGs, empresários, governantes trabalhadores urbanos e rurais, etc. A formação escolar expandida para o entorno (escola em movimento) concretiza uma agenda do milênio, de fato e “de baixo para cima”. Assim, nada consta que estas lideranças tenham Paulo Freire como um “inimigo”, por questões óbvias! Perseguindo e dialogando com pedagogias críticas e cada vez numa presença inter e pluridisciplinar a obra de Freire cada vez mais se transterritorializa neste quesito da sustentabilidade ambiental.

Paulo Freire e o Direito

Entramos num campo em que, curiosamente, foi a formação acadêmica do jovem Freire. E no início da carreira, em Recife, quando precisou defender, como advogado, uma imobiliária num processo de despejo de um desempregado, este despejado por atraso de pagamento de aluguel, o anjo da consciência de Freire falou mais alto, algo nestes termos: nunca mais eu advogo, meu destino é a Educação!

Tal fato, aquele corte radical em seu destino, nos evidencia, de saída, a Ciência (e prática) do Direito como uma Ciência hermenêutica complexa, e muito próxima do exercício do poder. Uma ciência que vai desde pequenas causas a um Tribunal Internacional de Haia. O que é, por exemplo, o Estado Democrático do Direito? Se pensamos e buscamos a democracia só do ponto de vista formal, não passa de um palavrório que serve tanto para defender um latifúndio como um programa social de reforma agrária. É como reza o senso comum: “o que vale é o que está escrito”! E não é à toa que, ao longo de sua vida e produção Freire, abstraído de jurisdições como no campo educacional, de certa forma passa ao largo de um campo de Ciência de inspiração romana no Ocidente, de feito iluminista / positivista, ainda que pensada por muitos autores lúcidos, como Habermas, ou autores que reivindicam uma epistemologia pós-moderna, como Sousa Santos.

Numa sociedade brasileira, que denomina com perpétua respeitabilidade profissional todos os advogados, promotores, magistrados... como “doutores”, sendo uma área que em muito se restringe aos bacharelados, a presença de Paulo Freire fica restrita, primeiramente de modo indireto, em todos os campos de resistência – violências variadas, vida prisional, agrária, saúde, moradia, etc. - a juristas nutridos de uma consciência crítica de fato libertadora e/ou libertária. Uma presença, portanto, um tanto circunscrita às ações de resistência social.

No campo acadêmico, entretanto, o ensino do Direito ainda está basicamente restrito ao exercício da profissão na formação de bacharéis para servir às variadas varas. Assim, nas Licenciaturas cada vez mais este campo profissional vem sendo questionado em programas de curso que revolvem tal ensino

centralmente formal, bem como o adensamento cada vez maior - mas muito recente do ponto de vista de uma grande tradição - em Mestrados e Doutorados. Neste caso, a pergunta que não quer calar é a seguinte: em que pé anda a formação de professor de Direito do ponto de vista sobretudo de Licenciaturas? Esta pergunta aponta para a questão do Ensino Médio e a formação da juventude e entendemos que uma das grandes carências desse nível de ensino para toda a vida do jovem é a Economia e o Direito de modo mais contundente, real e não abstrato.

Neste caso, por economia de páginas deste escrito, vamos a um único exemplo de uma tese de Doutorado, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, cuja leitura recomendamos, orientada pelo Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima, de autoria de Luis Caetano de Salles, *Ensino Jurídico como atividade especializada do aparelho ideológico escolar*. O (então doutorando) é enfático, sem economia de palavras a respeito dos operadores do Direito:

O questionamento primordial que motiva a presente investigação científica sobre esse objeto de estudo surge em decorrência da contradição existente entre o vertiginoso crescimento da oferta de ensino jurídico no país, com a consequente formação acadêmica anual de dezenas de milhares de bacharéis em Direito – que brande as ideias de liberdade e de igualdade – sem que isso faça cessar a prática da exploração e a ampliação das desigualdades em nossa sociedade

Daí segue sua hipótese, confirmada no contundente estudo:

Como hipótese inicial para a pesquisa, parece-nos que a formação desses paladinos da justiça, adredemente preparada, é tão necessária somente para manter as relações de produção existentes no modo de produção dominante, e nunca para revolucioná-la. (SALLES, 2014, p. 13)

Embora nosso exemplo tenha se pautado a um olhar no país, seria irresponsabilidade de nossa parte colocar todo e qualquer operador do Direito no mesmo caldeirão do diabo, mas há de reconhecer que esta prática, muito próxima do exercício do poder no âmago das contradições sociais certamente precisa avançar numa formação que transita, de fato, do Direito formal à verdadeira Justiça social. E o Paulo Freire, que um dia deixou à beira da estrada de sua formação o trato direto com o Direito, nunca foi tão necessário ao diálogo formador da juventude também neste campo. Amigo da justiça, este amigo da liberdade, da autonomia e da esperança, Freire não pode ser “inimigo do Direito” se de fato consideramos a Academia como o espaço por excelência para ajudar a pensar e transformar a sociedade e, em tese, instigadora de uma grande marcha da juventude que frequentemente tem ido às ruas em busca de um futuro mais promissor e humanizado.

Paulo Freire e o Serviço Social, Saúde e Enfermagem

O Serviço Social é uma área de atuação não menos complexa e vem recebendo, há algumas décadas, uma profícua revisão de paradigma, desde a mudança de sua própria nomenclatura, da antiga Assistência Social ao Serviço Social. Vale dizer, do histórico assistencialismo caritativo – típico da herança de ações politiqueras de “primeiras damas de governos” – a projetos socialmente integrados de formação e ação profissional, multifocal e multidisciplinar. O conjunto de ações pactuadas com políticas, notadamente públicas e com respaldo jurídico, também em processo de revisão paradigmática numa derrama de novas leis, cada vez mais põe a formação e ação do Serviço Social numa roda giratória de frentes históricas de resistência social. Por exemplo, na violência contra as mulheres, crianças, adolescentes, idosos, no racismo estrutural, no preconceito de gênero, classe social, raça, profissões subalternizadas, na questão das drogas, no apoio a tragédias sociais, etc., tendo em vista atuações junto a um sem-número de siglas voltadas prioritariamente à vulnerabilidade social. Daí, novas formas de abordagens em Secretarias Especiais de Prefeituras e Estados, acolhimento de dependentes químicos, casas de acolhimento de jovens e idosos, apoio familiar, campo penitenciário, etc.

Na nova formação acadêmica na área, ao nosso juízo também de grande avanço no país, aliado a um sem-número de eventos e publicações esta área, vem se nutrindo de uma fundamentação teórica de Marx, o que vale dizer, permanentemente apontando para as crises sociais cíclicas do contexto de reestruturação capitalista em suas tentativas de renovação. Cada vez mais vai ficando evidenciado que o Serviço Social não está aí para “fazer suturas” nos cortes profundos na epiderme dos socialmente desfavorecidos. Tal metamorfose paradigmática (do Serviço Social) por si só já aponta para uma postura freiriana da profissão, de anos de luta, abstraído do quilate de uso direto de textos de Paulo Freire, aqui e acolá, já que ações libertadoras não se confundem, necessariamente, com ações caritativas ou apenas “curativas”. A construção da existência humana individual, subjetiva, uma vez socialmente integrada, quando não põe em mira a emancipação dos sujeitos sociais, torna-se incapacitada para construir a própria liberdade humana, real, pela simples carência de uma lucidez ética para suas ações no campo da sociabilidade.

Mais uma vez, premidos pela questão de espaço e convergindo, conjugando ou integrando duas áreas muito próximas – poderia ser com outras – vamos a um exemplo em que o Serviço Social “conversa” com a área da Saúde à luz de Paulo Freire.

Num artigo escrito em equipe a doze mãos, numa revista multidisciplinar de Saúde, da Faculdade de Mineiros-GO, seis autores¹¹ pontuaram pertinentes reflexões sobre as principais contribuições de Paulo Freire, intitulado: “Reflexão sobre as contribuições de Paulo Freire para a área da Saúde e Enfermagem”, (BUENO et al. 2014) com foco na saúde da família, e ênfase no aprendizado/cultura popular, tendo em vista a implantação do SUS – aliás, tão menosprezado pelo governo neofascista de Bolsonaro na pandemia do Sar-COVID19. Com muita pertinência ao que estamos tratando, tanto de presença direta como indireta de Paulo Freire, suas pedagogias não sendo descoladas de outras áreas, e inspirados sobretudo na *Pedagogia do oprimido*, - como salientamos, um clássico de próprio punho de que o próprio Freire jamais se desvencilhou - assim pontuam os autores, já na apresentação, em resumo, do referido artigo:

(...) as ações que abrangem a *práxis* transformadora da educação em saúde não são praticadas por somente uma categoria profissional, mas na associação entre diversas categorias, de forma interdisciplinar. Especificamente em relação ao enfermeiro, na própria natureza do trabalho gerencial, lhe é exigido à prática da educação não só com os usuários e seus familiares, mas também com a equipe de saúde. O profissional de saúde deve ser, portanto, um educador, transformador, emancipador e libertador, que almeja a mudança de comportamento da clientela, a fim de que esta atinja a qualidade de vida, provocando a transformação e a recriação da realidade instituída. (BUENO, et al., p. 95)

É salutar pinçarmos mais algumas passagens do artigo como ilustração:

O pensamento de Freire ainda é contemporâneo e inspira a teoria e a prática da educação. Traz o ser humano como um ser social, inserido em um contexto socioeconômico e cultural, que influencia suas relações com o mundo. Os valores, conceitos, concepções e crenças condicionam a forma de estar no mundo e, ao mesmo tempo, são condicionados pelo mundo em que se vive [...] A educação com seu enfoque voltado para a saúde, em uma concepção tradicional, diz respeito ao conjunto de saberes técnicos referentes à instrumentalização dos profissionais da saúde no sentido de sua atuação no processo saúde-doença e a prevenção de enfermidades pelas pessoas. (Idem, Ibidem, p. 99)

¹¹ São estes: Elton Brás Camargo Júnior- enfermeiro e docente da Faculdade Mineirense (fama), DE Mineiros-GO; Carla Araújo Bastos Teixeira e Maycon Rogério Seleglim, enfermeiros e doutorandos da Escola de Enfermagem da USP de Ribeirão Preto; Laís Carvalho Castanho e Livia Modolo Martins; enfermeiros e mestrandos da mesma Universidade e Sônia Maria Villela Bueno, docente-pesquisadora do referido Programa.

Daí seguem as estratégias de ação multidisciplinar, com a nítida inspiração em Freire:

Para organizar o conhecimento neste sentido, seria necessário reunir-se com as lideranças populares e nos voltarmos para uma reflexão conjunta, a fim de enxergarmos o que eles já enxergam, por meio de um momento de cessar as lutas por um momento e de rever o que tem acontecido até a atualidade. É importante considerar que em muito difere os nossos procedimentos científicos dos deles. O nosso “jeito científico” geralmente se refere a conceitos e metodologias, porém o „povo” procede de outra forma, sua tradição é mais oral do que escrita. A cultura popular envolve narrações orais, o que exige troca de olhares, gestos e exercício da memória. Saber narrar é também estimular uma tomada de posição e utilizar-se das memórias sociais as quais abrigam o entendimento do intelecto popular inteligência. (Idem, Ibidem, p. 100).

Não são poucos os exemplos de presença direta ou indireta de Paulo Freire nessas áreas relacionadas à Saúde, inclusive no campo da Saúde Mental e outros campos de ação social e educacional interligados em todo o país e no mundo, em projetos, ações populares, hospitais... e em uma gama de produção escrita, depoimentos, relatórios. E não terminaremos esta parte sem lembrar a experiência anti manicomial, de resistência e libertária da Universidade Popular Monsenhor Juvenal Arduine, de Uberaba-MG, coordenado pela equipe de Jorge Bichuetti. Além de cursos livres, debates sobre situações das mais variadas de cidadania ativa, um espaço popular para qualquer idade e classe social, de incentivo sem tréguas à criação artístico-artesanal, musical, teatral, literária, poética, de formação e inclusão popular independente.

Paulo Freire e a Administração de empresas e Terceiro Setor

Entramos agora numa seara não apenas complexa como contraditória. Complexa porque, desde a revisão do paradigma da Economia e Administração, inspirados no pensamento de Schumpeter, entre outros economistas sobretudo desde a segunda metade do século passado. Contraditória uma vez que não se discute Administração de empresas fora do cenário de crises e mudanças do próprio capitalismo. Neste caso, por exemplo, quando se discute o empreendedorismo, o que fica posto como uma avalanche de discussões é a formação acadêmica, por um lado, ou a formação livre (extra acadêmica ou continuada ou corporativa) do empreendedor, por outro. E isso revolve tanto o novo protagonismo do aluno (empreendedor ou não) como uma nova postura não mais vertical do professor, dentro ou fora da Academia. De qualquer forma estamos diante de novos apelos que atingem frontalmente o ensino, livre ou formal, em

vista de investimentos em novas experiências de gestão empresarial. Se vivemos um tempo em que, como espécie de mantra de nosso tempo, muito se questiona a chamada “Pedagogia das competências” – para o ensinar, aprender, relacionar-se, administrar, etc., novos currículos e novas atitudes de gestão tornam-se cada vez mais patentes em cursos de Administração de empresas, sempre atentos a uma maior integralidade de relações dos protagonistas – seus *feelings*, inteligências múltiplas, criatividade... – envolvidos nos processos do cada vez mais questionado e renovado campo do ensino-aprendizagem. Em outras palavras, antenados com a chamada Agenda do Milênio e de enfrentamento à globalidade da própria Economia de mercado, num capitalismo que vai tirando a força suas próprias estratégias de sobrevivência, mesmo em épocas de crises cíclicas e de derretimento de direitos sociais conquistados. Neste cenário, o empreendedorismo pode até mesmo soar como uma nova ideologia de adaptabilidade a todo custo, a depender da ética que está por trás do processo e dos respectivos projetos. Ora, o quanto sabemos, não há administração do capital sem lucro ou mais-valia, mas é neste sentido que nosso próprio senso comum reza: “há empresas e empresas”. Vale dizer, em modelos diferenciados de gestão.

Num trabalho completo apresentado no III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, em João Pessoa-PB, intitulado: “As contribuições da Pedagogia Freireana [escrito com “e”] ao desenvolvimento de profissionais empreendedores na área de Administração” os autores Rosivaldo L Lucena e Wanusa C Centurión classificam os empreendedores, conforme Zen e Fracasso (2008) em “quatro categorias, a saber, individuais, intra-empreendedores, coletivos e sociais” (CENTURIÓN w c & LUCENA, R L, p. 1)

Certamente inspirados no empreendedorismo coletivo e social, os autores buscam na Pedagogia freireana uma nova água para o moinho desta área da Administração de Empresas, com um estrito diálogo entre os estudiosos de Freire, como Gadotti (2000), Demo (2010), entre outros, além de uma referência oportuna a Edgar Morin - autor dos clássico *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011) - e literalmente citando os trechos mais impactantes e conhecidos da *Pedagogia do oprimido*: “O educador é o que educa; os educandos os que são educados”, etc.

Emerge, certamente, ao leitor, a pergunta: Paulo Freire no campo da Administração de Empresas e Empreendedorismo? Resposta, com outra pergunta: Por que não, se empresas também são o espaço de gente, seres humanos, em tese, sujeitos sociais e cidadãos? E os autores são enfáticos:

Os princípios freireanos – ler o mundo; compartilhar a leitura do mundo; educação como ato de produção e de reconstrução do saber; educação como prática da liberdade – revelam que há uma estreita ligação entre estes princípios [administração e aquela corrente de estudos em Administração a que se chama hoje de Estudos Críticos em Gestão. (2011, p. 1)

E complementam:

(...) à luz da concepção problematizadora de educação de Paulo Freire, são destacadas medidas pedagógicas aptas a renovar o processo de ensino-aprendizagem de Administração, com ênfase na formação de profissionais reflexivos, críticos, socialmente responsáveis e preocupados com as demandas da sociedade em que atuam.

É sabido, em complemento, que o empreendedorismo, sobretudo coletivo e social, está ligado a empresas ativadoras do chamado Terceiro Setor. Se há ONGs com verdadeiras experiências de resistência e alcance universal, por exemplo, as mais conhecidas, pela mídia, o “Médicos sem fronteiras” (de origem francesa) ou o “Greenpeace” (de origem canadense), emergem muitas outras de menor visibilidade em vários países concretizam, às vezes às duras penas, seus projetos de inserção social num campo de ação então chamada de Terceiro Setor. Elas atuam sobretudo em pequenas comunidades numa multiplicidade de territórios geográficos e temáticos como movimentos de aldeias, comunidades rurais e urbanas em apoio a artesanatos, pescas, plantios, cinema experimental, documentários, reciclagem e descarte de materiais, cursos de formação cidadã dos mais variados, etc. Vamos focar aqui, como ilustração, apenas uma delas, a recém-criada *Apoema*¹², que também busca uma orientação no pensamento e prática freirianos. Vejamos.

¹² O vocábulo *apoema*, na língua Tupi significa: aquele que vê mais longe. Tem servido para dar nome fantasia a incorporadoras, imobiliárias, construtoras, pousadas, etc., Neste caso em pauta, trata-se de uma entidade do Terceiro Setor, um startup focada em promover processos educacionais que fortaleçam a área de Educação, Direitos Humanos e sustentabilidade. Localizada em São Paulo mas com trabalhos realizados no modo remoto que atendem o território nacional e internacional. O autor deste capítulo teve a honra de participar de uma das noites de um evento intitulado “Sementes de Paulo Freire” em quatro semanas de *lives*, comemorativas ao seu centenário. No primeiro encontro há de destacar a conferência de Maria José de Sousa, militante na área do gênero com ênfase na violência contra as mulheres, numa abordagem que perpassou alguns séculos e focou no Brasil como um país ainda deixa muito a desejar do ponto de vista de heranças de dominação machista e violenta, em que pese avanços jurídicos, como a Lei Maria da Penha, (Lei 11.340, de 07 de agosto de 2016) entre outros avanços. O autor deste presente texto teve a honra de pronunciar uma das conferências discorrendo sobre o tema da Ética, no segundo encontro. Outra contribuição ao tema na mesma noite foi a do filósofo e professor Ari Cunha, do colégio Vera Cruz, de São Paulo, que discorreu sobre as ideias do Freire notadamente a partir do Eixo Sul.

Apoema e um evento de 2021 como ilustração

Sob a coordenação da gestora Giovana Barbosa de Souza, e seus colaboradores¹³ no evento da instituição *Apoema* – Educação, Direitos Humanos e Sustentabilidade. Vamos a dois destaques.

A – Duas entidades criadas e outra que se reinventou a partir do diálogo com Freire.

Começemos com o terceiro encontro em virtude do tema das novas alternativas de gestão de empresas. Além da contribuição de Adriana Martins, com sua empresa Marcas de Bem, focando o Marketing verdadeiro - os exemplos que valem mais que mil palavras e a pressão por vender: fetiche da mercadoria, numa era de tanto jogo de mídias, em Indaiatuba-SP, sob a gestão de Máira de Sousa Pereira, administradora de empresas, a partir da experiência de uma *startup* (*Viraser*), inspirada na experiência do economista e banqueiro bengali Muhammad Yunus¹⁴ vem ganhando projeção nacional, e cada vez mais sendo chamada a implantar ou auxiliar na implantação de uma experiência “pela base da pirâmide social”, já presente na maioria dos estados brasileiros, numa frente de trabalho coletivo de Economia Solidária em torno da resolução para os resíduos sólidos. A ideia básica, inovadora, é transformar os catadores em empreendedores autônomos e organizados em um modelo de negócio para suas próprias cooperativas. Este é um exemplo em que a presença de Paulo Freire, por não ser especialista em Economia, não é direta (como a de Yunes), mas indireta. Como afirmou Máira, “Freire é um pensador das relações humanas e isso faz diferença em qualquer projeto de cidadania ativa”.

Começar novas empresas com novas visões de gestão já não é simples; rasgar o pano de experiências centralizadoras e autoritárias de Administração de Empresas – contra tudo aquilo que “sempre deu certo”, como reza o senso comum e o medo de mudanças – trata-se de um desafio gigantesco. Imaginemos um empresário (ou uma equipe gestora) correndo o risco de pôr a perder décadas e décadas de sucesso familiar, historicamente tirado a fórceps com o risco de ser abortado. Ousadia que aconteceu e nos chamou muito a atenção, na referida noite, com a narrativa de uma experiência inusitada do Rio Grande do Sul, sobre uma virada de mesa nos antigos esquemas verticais de Administração e Gestão de Empresas. Trata-se de uma empresa de origem familiar, desde os migrantes

¹³ Foram os seguintes colaboradores do evento: Mariana S. Pereira; Paulo Eduardo Nunes de Souza; Adriana Martins; Leslie Diorio.

¹⁴ Muhammad Yunus, economista indiano, ao fundar seu banco em 1976, teve como objetivo de vida erradicar a pobreza no mundo por meio de microcréditos que beneficiassem especialmente as mulheres. Em 1994 foi laureado com o Prêmio Mundial da Alimentação e em 2006 com o Nobel da Paz. É autor do livro *Banker to the poor*. (Informações da Wikipédia).

do início do século passado, chamada *Mercur*, que trabalha com material escolar e tem como carro-chefe a fabricação de borrachas escolares.

Distintamente ao exemplo anterior, isto é, a partir de uma experiência marcada pela presença direta de Paulo Freire, o empresário João Vogt apresentou uma inovação de gestão - certamente marcada pelas crises cíclicas da Economia do país – que aconteceu a partir de algumas visitas ao Instituto Paulo Freire em São Paulo. Vale dizer: empresários querendo “aprender Paulo Freire”. Além da parceria com os trabalhadores, inclusive na reestruturação de relações de comando e parceria (incluindo divisão de lucros), o coletivo da fábrica passou a ter vez e voz e a empresa se reinventou totalmente. Mas o novo olhar não foi só interno. Do ponto de vista da sustentabilidade, na questão do uso do látex da fabricação da borracha escolar, a referida empresa se nega a usar “material sujo” e destrutivo ao Meio Ambiente, só negociando a compra da matéria prima em contratos com plantios sustentáveis, do Espírito Santo, por exemplo.

B – Da sustentabilidade ativa à regeneração, com o protagonismo das crianças, suas linguagens enxertadas de curiosidade e amorosidade.

Neste item resolvemos juntar três falas do ciclo de encontros da *Apoema*, em outubro de 2021. E as três juntam sustentabilidade e crianças. A primeira fala da noite coube à organizadora do evento. Giovana Barbosa de Souza, pautou sua fala a partir da Itália e de seu contato com o pedagogo Loris Malaguzzi, criador da chamada Pedagogia Reggio Emiliana¹⁵. Trata-se de uma escola nascida dos escombros da Segunda Guerra, numa Europa (e o mundo todo) assolados pelo nazi-fascismo, contemporaneamente à época (anos de 1950 em diante) em que, no Brasil, Freire fazia suas incursões iniciais em Educação de Adultos em Angicos-RN. Vale dizer que, experiências pedagógicas no mundo todo acontecem de modo aproximado ou distante no tempo/espaço. Paulo Freire foi um autor que viveu e experimentou suas ideias na América Latina e do Norte, África, Europa; Malaguzzi viveu a mesma intensidade de experiência na Itália. Assim, tamanha era a identificação que, mais cedo ou mais tarde eles se encontrariam – a princípio aconteceu por troca de cartas. Foi o *feeling* pedagógico que movimentou uma proposta a partir da escuta das crianças que instigaria o diálogo com Freire,

¹⁵ Reggio Emilia é uma pequena cidade italiana na província Emilia Romana, para onde Giovana Barbosa de Souza se sentiu atraída para fazer seus estudos, sentir e viver de perto uma inusitada experiência de formação, pesquisa e aprendizado, desde o pós-Guerra com todo o envolvimento de uma premida pela reconstrução coletiva de uma escola modelo, a partir de um projeto pedagógico criado por Loris Malaguzzi. Daí a escola Reggio Emiliana. Giovana se envolveu com a experiência da criação de um Centro de reciclagem, a Remida, em 1996, criada sob inspiração da pedagogia freiriana

mesmo não sendo este um (*in stricto sensu*) “especialista” em crianças? Ocorre que, nas veias de ambos corria o sangue, puro e límpido, da libertação do ser humano, criança, jovem ou adulto, em cuja causa primeira contribui para avançar o que há de mais genuinamente humano no ser humano e brotam em projetos situados – como as experiências nas aldeias africanas, por exemplo –, avançando mais aqui, mais acolá, em políticas educacionais notadamente públicas.

Na Itália o resultado foi unir formação das crianças a partir da Instituição Remida, um Centro de Reciclagem Criativa, desde um projeto de sustentabilidade. A ideia era reconstruir uma escola aos pares com a reconstrução da própria cidade – por exemplo, tendo de vender um tanque de guerra para angariar dinheiro, daí ter recebido a alcunha popular de “escola do tanque”. A cidade toda foi se envolvendo numa escola em movimento de tal modo que tudo que podia ser transformado em arte, artefatos de uso, etc., ia sendo disponibilizado numa praça para o povo e os próprios alunos, sendo, desde então, uma experiência que inspira outras cidades italianas ou de vários países, como Argentina, Austrália e outras tantas.

Em sua exposição, finalmente, Giovana apresentou fotos de diferenciados momentos históricos da empreitada cidadã, apontando para a criação de uma Fundação – chamada Orsa – em que a sustentabilidade passaria a experimentar, com a população e as empresas, outro estágio, o da regeneração. O centro da cidade passou a ser a meca dos eventos de coleta, com o apoio de mais de 200 empresas, 17 toneladas de material multivariado recolhido. Não se tratava de um simples “brechó” para vendas, mas um centro de artes e atividades pertinentes, com uma média (anual) de visitas em torno de 6.500 pessoas, entre elas as que pegavam gratuitamente material numa praça e posteriormente devolvia o que não lhes servia. Não foi nada surpreendente que Remida passou a se intitular “Centro de Reciclagem Criativa Paulo Freire”.

Voltando ao primeiro encontro, cuja temática foi “Educação Ambiental na perspectiva de Paulo Freire: Cidadania ativa no século XXI”, a convidada Sheila Ceccon mostrou, à luz de Freire, uma escola em movimento em que as crianças/jovens se envolveram em ações reais de intervenção – uma modalidade de metodologia ativa que empresas e escolas começam a chamar, cada vez mais, de *cultura/atividade maker* – ao mesmo tempo que uma escola em expansão, isto é, abrindo um espaço real e concreto de atividades dos próprios alunos extrapolou seus muros para envolver a comunidade do entorno. Uma apresentação de experiências que mostrou o quanto a escola do século XXI começa a experimentar uma profunda e radical metamorfose, tendo em vista novas formas de presença social ativa que vai transformando sua própria identidade. É o exemplo do que Hugo Assmann (2007) já havia acenado em uma de suas obras: “reencantar a educação” em novos espaços aprendentes – uma obra com prefácio de Leonardo Boff, teólogo da Libertação envolvido com questões ambientais.

A tríade feminina deste conjunto de *lives* sobre sustentabilidade se completou com se completou com outra convidada da quarta noite, a professora. Marta Regina Silva, pesquisadora e atuante em educação infantil na educação pública de São Bernardo, num trabalho muito próximo às narrativas de Sheila Ceccon. Além de um trabalho envolvendo o coletivo das crianças, paralelamente a experiência foi servindo para interrogar sobre o “peso” que a educação infantil, com base freiriana, recebe no país, inclusive em pesquisas. Para surpresa, esta iniciativa serviu para revelar o pouco que se havia (à época) produzido de pesquisas envolvendo Freire e as crianças. Em outras palavras, fez brotar, com força, uma pergunta de pesquisa: O que há de produção pedagógica da obra de Paulo Freire em relação direta com a educação infantil? O contato com as pesquisas do professor Jason Mafra (da Uninove-SP) foi de fundamental importância, conforme sua narrativa, tendo em vista a formação de um Grupo de Trabalho (GT) sobre o tema, com foco na relação Freire e infância, o que nutriu, (salvo engano), a dissertação de mestrado Maera Regina. Assim, também nesta experiência de São Bernardo, infância e sustentabilidade andaram aos pares o tempo todo.

Conhecedora da experiência italiana vivida pela Giovana, Marta apontou alguns dados do olhar freiriano sobre as crianças: curiosidade, amorosidade, sinceridade, questionamento em seus primeiros passos de “leitura de mundo”... e sobretudo um termo que muito chamou a atenção: “pedagogia menina”. Como se sabe, a atenção freiriana sobre o cuidado com o gênero feminino sempre esteve presente em suas falas e escritos – por exemplo na sua aversão à expressão “tia” para professoras. Assim, a apresentação de Marta foi marcada por uma “doçura” infanto-juvenil, em tempos em que muitas crianças no mundo inteiro ainda permanecem na esteira de heranças machistas ou mesmo marcada por violências de diversas matizes.

Ao final, lembrando uma pesquisa do professor Jason F Mafra, que resultou num livro sobre as cartas trocadas entre Loris Malaguzzi e Paulo Freire chamou a atenção também um encontro entre os dois pedagogos, sentados lado a lado, no Congresso Regia Emilia, de março de 1990 – dez anos após sua volta ao Brasil – *Congresso Internazionale de Studio*, sobre cidadania. À época, a Biblioteca da Província de Piza outorgou a Freire o título de *Bambino permanente*. Como se sabe, Freire, no alto de sua idade já avançada, com as barbas de um “Papai Noel permanente”, com uma sabedoria ainda regada a reminiscências de manguieiras de quintais da infância, no Nordeste brasileiro, se auto intitulava como “um menino conectivo” – expressão que deu título à tese de Jason Mafra. Na exposição da professora Marta o ponto alto - pelo menos assim o imaginamos - foi quando instigaram Paulo Freire a um desafio: proferir algo sobre como ele mesmo “esperançava” o futuro da Humanidade, no olhar às novas gerações. Assim, Marta Regina Silva nos brindou a noite com um trecho do depoimento de Freire - aqui reproduzido apenas uma última parte - lembrando os dias que precederam a volta de Paulo Freire ao Brasil:

...Aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência nesse mundo, é que *devemos fazê-lo sempre mais bonito*. E baseando-me em minha experiência que torno a dizer: *não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo*. (HOYUELLOS, 2004, apud SILVA, Marta R. YouTube – grifos da apresentadora. Vide referência)

Paramos por aqui, sob o risco de ter de escrever pelo menos mais o dobro de depoimentos mundo afora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, EM ABERTO

Em muitos outros campos neste início de milênio Paulo Freire é chamado a contribuir com seu pensamento e práxis. Não quisemos, como reza o ditado popular, ter Paulo Freire como “pau pra toda obra”. Escreveu sua vasta obra perpassando, de modo direto ou indireto, diversos temas, mas nem sempre como um “especialista” - *in stricto sensu*, como Piaget, por exemplo, sobre as fases de desenvolvimento da inteligência infantil. É por conta disso que aqui chamamos a atenção para uma transterritorialização de seu investimento pedagógico prático. Para fecharmos este texto com uma melhor compreensão do termo *transterritorialização* da presença de Freire em outros campos, vale a pena apelar para a imagem do polvo. Sua investida pedagógica está no corpo do polvo: coração, mente, olhar... que abre seus tentáculos enormes para o diálogo multidisciplinar. Não se trata de olhares de vigia, espreita, estratégias de devora, mas de abraços fraternos, compreensivos, amorosos e esperançosos. Freire é um pensador utópico incorrigível, não sonhador que trabalha sem os pés no chão. Nem precisava ser um pensador especialista (*in stricto sensu*) nestas e em muitas outras áreas. Por exemplo, no campo da revolução comunicacional, em cujo cenário estamos mergulhados numa era “de sociedade rede”, de Web-educação e suas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação)¹⁶ num mundo lido por ele – e seus aliados, que não são poucos – já impregnado de Cybespaço, Cybercultura e Cyberdemocracia (Pierre-Levi e outros).

Assim, entendemos que o tempo presente-futuro está propício para um estreitamento entre Freire e nosso tempo, malgrado as contradições postas pelo exercício mundial do poder, estampado, por exemplo, nos dois megaeventos da Economia mundial: O Fórum Econômico de Davos (Suíça) e o Fórum Social Mundial, inicialmente em Porto Alegre, sob o governo de Tarso Genro. Ou:

¹⁶ Para tanto sugerimos o artigo: *Educação para a autonomia: um diálogo entre Paulo Freire e o discurso das Tecnologias da Informação e Comunicação*, dos autores Geórgia G. C. Dantas, Míriam A Aquino e Manuela E. Maia. (Vide referências)

estratégias de convívio sob tensões e resistências do Norte ditando regras à forçada integração do Sul. De qualquer forma, a presença de Paulo Freire, ao nosso juízo, encontra-se cada vez mais reclamada pelo que aqui chamamos de *transferritorialização* de seu pensamento. Onde abraça leva o olhar Pedagógico. O milênio, seja qual for sua agenda, cada vez mais dá mostras de que irá necessitar de Paulo Freire. Um ator que precisou iniciar sua obra *Educação e realidade brasileira*, no final dos anos de 1950, mas não se restringiu à formação e prática no campo da alfabetização de daqueles adultos, sujeitos sociais oprimidos com suas “leituras de mundo”, dentro ou fora da escola, com sua amorosidade e grandiosidade pedagógica libertadora. Benditos quintais e gravetos, que um dia foram sua lousa e seu giz, como um iniciante de mundo, como tantas crianças de todos os continentes, escolas públicas ou privadas, cidades, aldeias, desertos, favelas, apartamentos de luxo ou mesmo castelos.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação** – rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. Brasília, MEC, 2014.

_____. **Constituição de 1988**. Brasília. Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC. SEB. DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BUENO, Sônia M V; CASTANHO, Laís C; JÚNIOR, Elton B C; MARTINS, Livia M; SELEGHIM, Maycon R & TEIXEIRA, Carla A B. “Reflexão sobre as contribuições de Paulo Freire para a área da Saúde e Enfermagem”. In: **Revista Saúde Multidisciplinar FAMA**, Mineiros GO. Vol. II, março 2014, p. 95-106.

CARNEIRO, Sônia M e DICKMANN, Ivo. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. In: **Revista de Educação Pública**. Cuiabá-MT, vol. 21, nº 45, jan/abr 2012, p. 87-102.

CENTURIÓN, Wanusa C & LUCENA, Rosivaldo L. As contribuições da Pedagogia Freireana ao desenvolvimento de profissionais empreendedores na área da Administração. In: III Encontro d Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa-PB, 20 1 22 de nov. de 2011. ENPQ. Anais.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem: a atualidade de Paulo Freire**. 2010. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/demo.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2010. (Acessado pelos referidos autores)

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FRANCO, Dalva S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. Dossiê "Paulo Freire e o Debate Educacional Contemporâneo". In **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire – uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. **Anais...** Congresso Internacional “Um olhar sobre Paulo Freire”, Universidade de Évora (Portugal), 2000.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____, István. **Para além do capital** - rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, Maria Cândida. “O paradigma educacional emergente”. In **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 16, nº 70. Abr/jun 1996, p. 57-69.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Maria Rita N. **Paulo Freire ontem e hoje – Da origem ao atual discurso do formador em Educação de Jovens e Adultos do Instituto Paulo Freire**.

PEREIRA, Otaviano J. **Anotações de evento sobre centenário de P. Freire – rascunhos inéditos**. Uberaba, 2021.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola – o transitório e o permanente na educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SALLES, Luiz C de. **Ensino Jurídico como atividade especializada no apare ideológico escolar** (Tese de Doutorado). Uberlândia: Universidade Federal-UFU, 2014.

SILVA, Marta R. Conferência comemorativa ao referido centenário, no evento Sementes de Paulo Freire. Out. 2021. **You Tube**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Flri2GbvqL9jB0yo3zIHAAuCmuaNjngQg/view?usp=sharing>. Acesso em 26.12.2021

CONSTRUYENDO DIÁLOGOS DE PAZ EN COLOMBIA, UNA EXPERIENCIA DE CAMPO EN TIERRA GRATA CON ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

Prof. Armando Martínez Rosales¹

INTRODUCCIÓN

Ahora que me enfrento a la hoja en blanco, cuatro años después, lamento no tener registro fotográfico y de audios de esta experiencia, sólo cuento con notas de campo y profundos recuerdos del año 2017 cuando organicé una visita a Tierra Grata como salida de campo con los estudiantes de mi asignatura de Sociología Comunitaria de la Universidad Popular del Cesar (UPC). Nunca imaginé que esta experiencia como docente, sociólogo y mexicano viviendo en el Cesar, marcara mi visión sobre el Conflicto Armado en Colombia y me permitiera entender la importancia de la firma de los Acuerdos de Paz en 2016, así como los retos que la sociedad, pero sobre todo el gobierno colombiano, tiene ahora en la encrucijada que se vive previo al 2022, año electoral donde la construcción de paz, no sólo con excombatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), es un tema impostergable para el pueblo colombiano.

Tierra Grata es uno de los 24 Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCRs)² que a lo largo del territorio colombiano construyen colectivamente excombatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) como parte de los Acuerdos de Paz en Colombia firmados en 2016 entre el gobierno del entonces presidente Juan Manuel Santos y una de las insurgencias armadas más antiguas de América Latina. Estos ETCRs se convirtieron en morada para las mujeres y los hombres que firmaron la paz dejando en el pasado las armas y transitando a una vida civil. Dejar la vida armada y construir una nueva ha implicado para ellas y ellos,

¹ Docente de la Universidad Popular del Cesar.

² “Con la terminación de las Zonas Veredales Transitorias de Normalización el 15 de agosto del 2017, se dio inicio a los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), los cuales son administrados por la ARN. En los ETCR se realizan actividades de capacitación y reincorporación temprana con las cuales se pretende facilitar las fases iniciales de adaptación de los miembros de las Farc-Ep a la vida civil. De igual forma, se pretende que con estas acciones se pueda aportar positivamente a las comunidades aledañas.” (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, 2021) consulta 8 de diciembre de 2021.

<<https://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/Paginas/Los-ETCR.aspx>>

enfrentarse a dilemas humanos y materiales, pero sobre todo a reconocerse y ser reconocidos como parte de la sociedad colombiana.

El documento de poco más de 300 páginas construido a partir de las negociaciones que iniciaron en La Habana, Cuba el 18 de octubre de 2012 entre las delegaciones negociadoras del gobierno colombiano y las FARC-EP, contiene y desarrolla seis puntos centrales que son el esqueleto de este proceso de paz: 1) Reforma Rural Integral, 2) Participación política, 3) Cese al fuego y hostilidades bilateral y definitivo y dejación de armas; 4) Solución al problema de drogas ilícitas, 5) Víctimas y 6) Mecanismos de implementación y verificación. Para dar cumplimiento a cada uno de estos puntos, en Tierra Grata se concentraron poco más de 160 excombatientes de los frentes 19 y 41 del Bloque Martín Caballero que hacían parte de la región Caribe.

Tierra Grata, ETCR ubicado en el Municipio de Manaure en el Departamento del Cesar (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), se convirtió en puerta para la paz de hombres y mujeres que dedicaron la mayor parte de su existencia a la guerrilla. Esto de ninguna manera ha sido sencillo, pues ha significado una transformación en todas las dimensiones humanas. Las y los excombatientes llegaron sin familia, sin vivienda, sin empleo, sin tierra, sin cédula de ciudadanía, sin número telefónico, sin cuenta bancaria y sobre todo con una estigmatización construida por diversas voces dentro del *Establecimiento* colombiano, que les ha intentado despojar de humanidad.

ILUSTRACIÓN 1 – Ubicación del municipio de Manaure

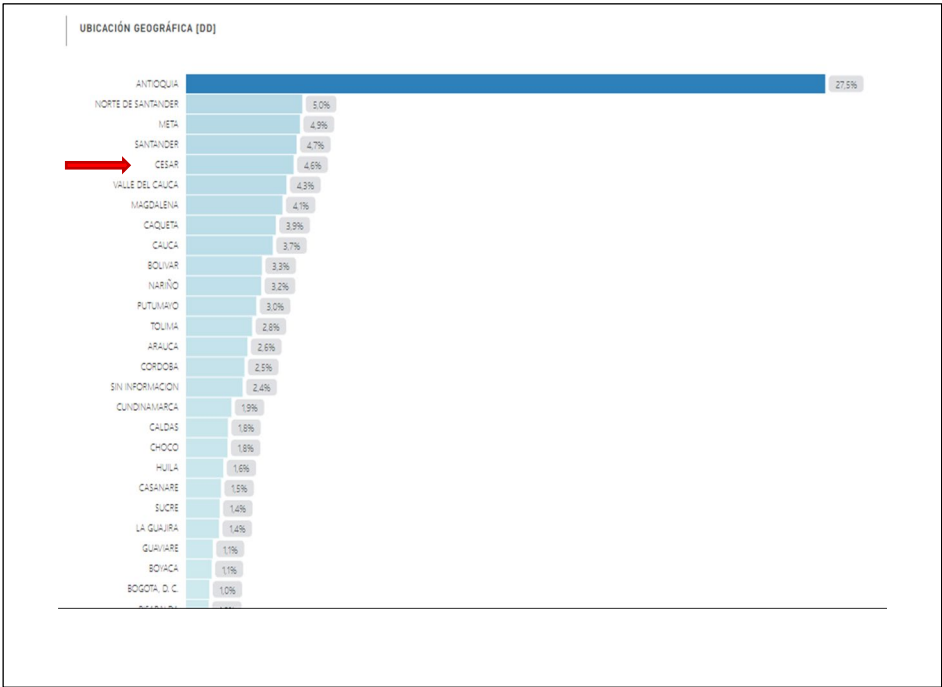


Tomada de la página de la ARN, Colombia (2021)

EL CONTEXTO EN EL CESAR Y LA UPC

Es importante señalar que el Departamento del Cesar, según cifras del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), ocupa el quinto puesto a nivel nacional en lo referente a víctimas producto del Conflicto Armado en Colombia (**Ilustración 2**). Ello muestra la situación en términos políticos y sociales que vive el departamento donde se instaló el ETCR de Tierra Grata.

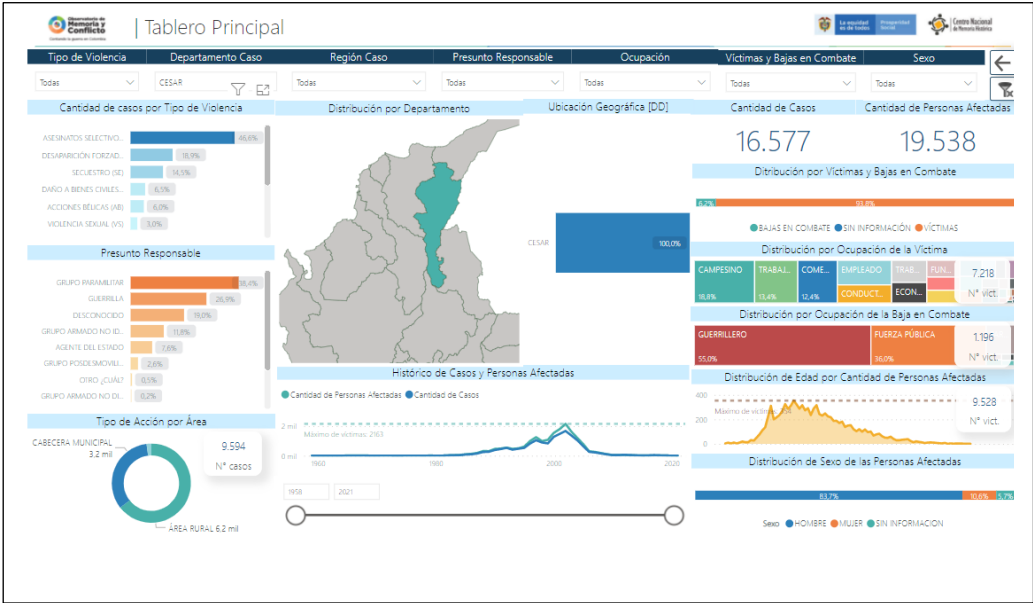
ILUSTRACIÓN 1 - Víctimas del Conflicto Armado en Colombia. Tomado de la página de CNMH (2021)



Las estadísticas específicas de dicha violencia en el Departamento del Cesar muestran que el mayor porcentaje en términos de victimarios que perpetraron la violencia en esta región de Colombia estuvo a manos de grupos paramilitares (38.4%); que la población campesina ha sido la que más víctimas ha aportado (18.8%); que la inmensa mayoría de las víctimas no estuvieron asociadas a

acciones armadas (93.8%); que del registro de víctimas producto de combates armados (6.2%) las bajas las encabezan los grupos guerrilleros (55%); y que aunque hubo mujeres víctimas (10.6%) la violencia estuvo centrada principalmente en hombres (83.7%) (CNMH) (Ilustración 2).

ILUSTRACIÓN 2 Víctimas del Conflicto en el Departamento del Cesar. Tomada de la página del CNMH (2021).



Ello permite identificar que en este departamento el Conflicto Armado atacó principalmente a la sociedad civil que quedó atrapada en medio de la guerra sin pertenecer a ningún grupo armado, y que las familias campesinas vivieron el terror en sus territorios de manera contundente.

Otro dato importante para entender el ambiente político y social que prevalece actualmente en el Cesar lo proporciona la situación que vivió la Universidad Popular del Cesar, institución pública en este Departamento caribeño, durante los años más difíciles de la historia reciente. Durante el periodo que comprende entre 1987 y 2006, nuestra comunidad universitaria sufrió el terrorismo dentro de la institución, estudiantes y docentes fueron víctimas del paramilitarismo y la vida de ellos y ellas fue arrebatada por las balas autoritarias frente al pensamiento crítico y la búsqueda de una universidad pública comprometida con los sectores populares de la región (Rodríguez, 2018).

Esta situación ha sido documentada por el portal digital *Verdad Abierta.com*, donde según versiones de exparamilitares desmovilizados se expone la presunta infiltración por parte del Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) a varias entidades estatales del Cesar, incluida la UPC (Verdad Abierta, 2010).

Como lo refiere Martha Rodríguez, el paramilitarismo dentro de la UPC, ha tenido graves efectos en términos de participación política, discusión de las ideas, organización gremial y estudiantil, propuestas de investigación y de la vida cultural dentro y fuera del campus universitario:

“...la violencia no sólo no fomenta la investigación, sino que la constriñe y perverte, esta ha sido una de las consecuencias más nefastas del paramilitarismo: impedir que a través del trabajo académico y político se realicen investigaciones y denuncias a partir del análisis de las realidades regionales y locales. Tampoco es menor el daño que se le ha causado a los estudiantes, profesionales del mañana” (2018, 16)

Así, el terror se instauró dentro y fuera de la comunidad universitaria, la sociedad cesarense no ha podido sobreponerse de las secuelas de esta penosa y lamentable etapa reciente en la historia de la región, generando una suerte de ostracismo frente a las problemáticas políticas, sociales, culturales y económicas que vive el país y el Cesar. En este contexto es que se da el proceso de reincorporación en Tierra Grata.

Sin embargo, hoy las y los jóvenes de la UPC representando nuevas generaciones de paz han comenzado de nuevo a organizarse y a participar en escenarios a favor del proceso de concordia y a plantear el papel protagónico que esta universidad debe jugar en este camino, ello no ha sido fácil, sobre todo porque la memoria, principalmente entre sus familias, tiene la herida sin cicatrizar todavía, pero la juventud cesarense ha abierto posibilidades esperanzadoras.

En 2017 la Unidad de Víctimas del gobierno colombiano, entidad cuya misión es atender y reparar integralmente a las víctimas del país, reconoció como Sujeto de Reparación Colectiva a la UPC, estableciendo que “La comunidad académica de la institución de educación superior fue reconocida como víctima del conflicto armado debido a los asesinatos selectivos de docentes y estudiantes durante más de una década.” (Unidad de Víctimas, 2017), este logro fue fruto del esfuerzo de un colectivo de estudiantes y docentes de esta casa de estudios que realizó el proceso para conseguir este reconocimiento.

Por otro lado, la comunidad estudiantil jugó un rol muy trascendente en la socialización de los Acuerdos de Paz y el acercamiento de la UPC como institución educativa pública con las y los excombatientes de Tierra Grata, y organizaron una de las primeras visitas que la Universidad tuvo a Tierra Grata: “tal como lo plantea Jesús Gabriel Medina Polo, integrante del grupo y organizador de uno de los primeros foros, indicó:

(...) queremos saber cuál va a ser el papel que vamos a cumplir nosotros dentro del posconflicto, en qué nos vamos a beneficiar, en qué nos vamos a perjudicar, ya que tenemos claro que en el acuerdo de paz hay un punto específico que trata sobre la educación y no queremos ser ajenos a esta realidad que ya está dada en nuestro país. (UPC, 2017)

ENCUENTROS Y DESENCUENTOS EN TIERRA GRATA

Nuestra visita a Tierra Grata la organizamos durante el semestre académico en tiempos de expectación nacional por la llegada de los y las excombatientes de las FARC. Como se ha mencionado anteriormente, esta visita implicó una serie de autorizaciones de la universidad, entendiendo lo delicado del tema en nuestra región. Recuerdo que una semana antes de la cita, yo llené de recomendaciones a mis estudiantes, sobre todo en términos de su seguridad y la seriedad que implicaba llegar a Tierra Grata. Entre las indicaciones les comenté que tuvieran discreción, no porque se tratara de algo ilegal, al contrario, las universidades teníamos la responsabilidad de explicar y entender la importancia de los Acuerdos de Paz, pero entendiendo el contexto adverso en que nos encontramos nosotros como universidad regional y sobre todo porque existían voces que descalificaban el proceso de paz. Fui contundente en torno al registro que siempre solicito en las salidas de campo, y que los y las jóvenes de esta generación suelen publicar en redes sociales. En lo personal, no quería que ninguno de los y las estudiantes tuviera alguna represalia de sectores conservadores por una visita académica que no debía representar ningún problema, pero que en la realidad de una sociedad afectada severamente por la guerra se miraba de manera recelosa. Por tal motivo sugerí que no tomaran fotografías ni grabaciones de audio, no sé si fue algo exagerado que hoy lamento, pero lo consideré necesario en aquel momento.

El día que subimos fue de emociones encontradas antes, durante y después de nuestra visita al ETCR de Tierra Grata. El recorrido, desde las puertas de nuestra universidad en Valledupar, hasta el primer retén militar que hace parte de los cinturones de seguridad para garantizar la integridad de excombatientes (compromiso establecido en los Acuerdos), nos tomó entre 45 minutos y una hora. El autobús que nos transportaba no pudo entrar hasta la vereda porque existe un punto donde terminaba el trazo carretero pavimentado. Los militares ya nos esperaban, nos trataron con amabilidad después de anotar mis datos como responsable de la visita en un cuaderno que hacía las veces de bitácora. De ahí en adelante las 30 personas que ese día de 2017 acudimos al encuentro, caminamos por un sendero de tierra serpenteante por alrededor de 20 minutos más para llegar a la entrada principal del ETCR.

Durante el camino, charlé con varios estudiantes, uno de ellos me confesó que para poder asistir había tenido que omitir a su familia a dónde era la salida de campo, porque decirlo habría implicado su desaprobación y él, mi estudiante, quería conocer este lugar. Otra de mis estudiantes mencionó que su madre le había dicho que no llevara celular porque podrían robarnos o inclusive secuestrarnos, ella con su inocencia entre risas afirmaba que le contestó a su madre “si no llevo celular, cómo me comunico contigo en caso de secuestro...”

Estas charlas me inquietaron y me alertaron sobre la responsabilidad que recaía sobre mí como docente al organizar esta visita. Frente al contexto previamente descrito, cualquier acercamiento, así fuera en términos estrictamente académicos y con las respectivas autorizaciones del programa de sociología, implicaba de entrada el estigma de guerrillero o simpatizante de terroristas dentro del imaginario social cesarense. No había caído en cuenta, a pesar de conocer el contexto de la región, en las implicaciones tan fuertes que tenía esta cita para mis estudiantes y sus familias. Me preocupé, aquellas confesiones que las chicas y los chicos me habían expuesto fueron un balde de agua fría, uno de esos golpes de realidad del cual, ni la experiencia de mis entonces 40 años, me habían librado, pero ya estábamos ahí. La energía característica de la juventud de mis estudiantes me sacó de ese sopor de preocupación y de nuevo me trasladó de mis pensamientos angustiantes al camino de tierra y piedras que recorriamos para llegar a nuestra reunión, una experiencia que marcaría vitalmente a todos y todas, estudiantes, excombatientes y docente.

Acalorados por el recorrido y el clima característico de este rincón del mundo, finalmente llegamos. Un grupo de edificaciones modestas y coloridas decoradas con murales alusivos a la naturaleza, aves, flores y cultivos de alimentos, daban al sitio un simbólico ambiente acogedor. Otros murales hacían alusión a la paz y recordaban a excombatientes, afiches pendiendo de árboles daban la bienvenida a las visitas “Bienvenidos a Tierra Grata territorio de paz” “Simón Libertad, no estamos todos faltan nuestros prisioneros y prisioneras” “El pueblo gana con el Acuerdo de Paz” eran frases fuertes y contundentes que mudas anunciaban que habíamos llegado.

“Bienvenidos y bienvenidas a Tierra Grata, estamos muy agradecidos por su visita, en especial por tratarse de la universidad pública departamental y porque ustedes son protagonistas en la construcción de paz en Colombia, acá han venido universidades de otros departamentos del país, inclusive del extranjero, y la UPC no puede quedarse atrás, nosotros consideramos que es importante que su institución se involucre en este proceso de paz y nos ayude a resolver las problemáticas que estamos viviendo...”, esas fueron las palabras expresadas por la comitiva que nos recibía. Mujeres y hombres, seres humanos tan parecidos a los que habitan Valledupar o cualquier otro rincón de Colombia, que en ese momento nos recibían con una cálida humildad que caracteriza a las familias campesinas de la región y que en todas las salidas de campo que he organizado a otras

comunidades, siempre es rasgo distintivo de pueblos afrodescendientes, indígenas y campesinos. Nos invitaron a pasar al comedor comunitario para recibirnos con un desayuno. “No tenemos mucho, pero aquí recibimos a quienes nos visitan con tinto y pan, es lo que modestamente podemos ofrecerles, pero lo hacemos de corazón...”. Nos sentamos en las mesas de madera dispuestas de manera ordenada y pulcra, muestra de una organización logística perfecta, y una disciplina que develaba claramente su pasado militar.

En ese espacio la comitiva que nos recibió aprovechó para compartir el desayuno entre anécdotas y pláticas que rompieron el hielo entre el recelo de algunos y la sorpresa de otros. Después del reparador desayuno, tanto por los alimentos como por la convivencia, fuimos conducidos a un saloncito cerrado de construcción con elementos prefabricados, a diferencia de mi primer visita organizada y convocada por la jefatura del departamento de sociología y a la que acudió la jefa del Departamento meses antes de esta segunda visita, esta vez no fuimos conducidos al auditorio al aire libre con piso de cemento y paredes de madera.

Teníamos planeado un conversatorio libre, donde “los *pelados* y las *peladas* pregunten lo que quieran, queremos despejar dudas y mitos...” me habían comentado los excombatientes con quienes había planeado la visita. Freddy Escobar nombre de paz o Jimmy nombre de guerra, dirigió el conversatorio y comenzó preguntando a las y los estudiantes si conocían los seis puntos de los Acuerdos, tímidamente alguna estudiante alzo la mano y comentó cuáles eran, yo les había pedido que contextualizaran la visita, que investigaran para no ser sorprendidos, que ellos y ellas representaban al programa de Sociología, y a la UPC. Jimmy o Freddy, comenzó a conversar sobre el proceso de paz, sobre la importante coyuntura política que estaba viviendo el país. Con soltura, seguridad y utilizando categorías académicas, pasando de Weber por supuesto a Marx, hizo también un análisis sociopolítico de la realidad colombiana.

Ello dejó marcado a la mayoría de estudiantes, según la evaluación que realizamos días posteriores a nuestra visita ya en las aulas de la UPC, fue muy sorprendente para ellos y ellas la capacidad de todos y todas las excombatientes, sobre todo reconociendo que antes de llegar al ETCR tenían una idea totalmente distinta en torno a los miembros de las FARC-EP pues se preguntaban cómo era posible que excombatientes, unos “monstruos”, unos “terroristas”, y demás estigmatizaciones que habían escuchado toda la vida “pudieran dar clases de historia, de economía o de sociología profe, eso nos dejó sorprendidos” comentaron.

Se conversó de muchos temas, el grupo de estudiantes preguntó de todo. Cómo era la vida en la montaña, qué implicaba para ellos como “desmovilizados” encontrarse con la sociedad, qué esperaban del gobierno y sobre todo qué esperaban de la sociedad, cómo era la convivencia con los militares y policías que se encargaban de su seguridad, entre otros cuestionamientos. La conversa duró

cerca de tres horas, y poco importó el sofocante calor que se concentraba en esa habitación improvisada como sala de reuniones.

La comitiva del ETCR explicó al auditorio las experiencias de vivir como el resto de colombianos y colombianas, lo que implicó para ellos dejar de actuar con jerarquías y reglamentos militares que durante la vida armada eran de vital importancia asumir para sobrevivir. “Hemos tenido que aprender a dejar de ser combatientes armados, hemos reflexionado que hay que cambiar la forma en que nos relacionábamos en la montaña, acá ya no hay jerarquías militares, porque incluso han llegado familiares nuestros que tenía décadas que no veíamos, porque la guerra nos arrancó de nuestras familias, en la montaña nuestra única familia eran los frentes y eso ha sido difícil de asimilar en nuestra nueva vida...”

Por otro lado, comentaron que se han dado cuenta que, si bien en la montaña la disciplina les exigía reuniones de estudio y de lectura de la realidad colombiana, una cosa era la teoría y otra era vivir ahora como el resto del pueblo colombiano. “Por ejemplo, ahora tenemos que enfrentar en carne propia los periplos de las instituciones estatales, su burocracia y la ineficiencia, a veces creemos, que, por decir algo, teníamos mejor atención médica en la guerra, porque ahora en la vida civil nos toca experimentar el deficiente sistema de salud que vive el colombiano promedio, de verdad, era mejor la atención de las brigadas médicas en los campamentos guerrilleros que acá...”

También hicieron referencia al calificativo con que se les ha nombrado durante este proceso: *desmovilizados*, “No nos gusta ese sobrenombre, porque nos pone en una posición pasiva, firmamos la paz, pero somos conscientes de que debemos continuar la movilización política, sólo que ahora desde la organización comunitaria y la vía electoral, tal como lo plantea el punto de participación política. Sabemos que los enemigos de la paz, lo han dicho abiertamente, preferirían que siguiéramos *echando tiros* y les incomoda que ahora estemos en el Senado planteando nuestras ideas políticas”.

En torno al proceso de paz y la discusión interna entre los grupos guerrilleros, previo a la firma de los Acuerdos, expresaron: “Aunque fue un debate fuerte al interior de nuestra organización, sobre todo por parte de muchos guerrilleros y guerrilleras que desconfiaban del gobierno, por la historia de incumplimientos que ha habido en otras negociaciones con otras organizaciones armadas, asumimos este proceso de paz con responsabilidad y compromiso. Para nosotros este paso es uno más de nuestra lucha, y aún sabiendo el riesgo de dejar las armas y ser asesinados, hoy todos y todas quienes vivimos en Tierra Grata, sacrificaremos la vida por la paz sin armas, al igual que cuando arriesgamos nuestras vidas en la montaña, porque nuestros ideales siguen intactos. No regresaremos a la guerra, eso lo tenemos claro, pero no nos *desmovilizaremos*, al contrario, hoy estamos más movilizados que nunca, organizando la Junta de Acción Comunal, las Cooperativas, la gestión de proyectos con la cooperación internacional y sobre

todo construyendo puentes de trabajo con los pueblos de alrededor, porque este Acuerdo no es para las FARC, es para todo el pueblo colombiano...”

En torno a la relación con los policías y los militares que hacen parte de la cotidianidad en el ETCR, nos aseguraron tener una relación cercana, armoniosa y hasta partidos de fútbol habrían sido organizados con ellos, además reconociendo que su colaboración al lado de los habitantes de Tierra Grata ha sido fundamental en muchas faenas de trabajo para hacer habitable este terreno que han transformado y donde han decidido vivir de manera colectiva. “Hemos reflexionado y sabemos que una forma de protegernos ahora, de cuidarnos, es viviendo en colectivo en esta tierra bondadosa, organizándonos para establecer proyectos que nos permitan tener autosuficiencia, porque el proceso de paz tiene sus términos, y sabemos que el gobierno no se quedará eternamente acá, hemos trabajado hombro con hombro excombatientes y policías, eso es parte de la paz...”

Respecto a su relación con la sociedad civil, y con todos los sectores que la integran: empresarios, comerciantes, campesinos, profesionales, estudiantes, trabajadores, colectivos de mujeres, de las diversidades sexuales, nos detallaron la serie de reuniones que ellos y ellas han convocado con estos diversos sectores, sorprendidos porque la respuesta ha sido más favorable de lo que esperaban. En estas reuniones que ellos nombran *pedagógicas*, se habla directamente con todos los sectores de la sociedad para sensibilizar a la sociedad de su compromiso por la paz y su versión en torno al conflicto armado, pero sobre todo, de la implementación y construcción de la paz.

Avanzado el conversatorio, ocurriría una de las experiencias más incómodas que he tenido en mi vida profesional y personal. En cierto momento una estudiante, con lágrimas en los ojos se puso de pie y lanzó de manera contundente un comentario que cimbró a todos y todas las que estábamos en ese espacio. “Cuando el profesor nos comentó que veníamos para acá yo supe que tenía que aprovechar esta oportunidad para decirles lo siguiente. Yo nunca he compartido su postura ni ahora ni nunca, por una sencilla razón, a mí familia, a nosotros, nos desaparecieron un primo y a la fecha no sabemos dónde está, eso fue hace años en las veredas por donde ustedes hacían su guerra... por esta guerra ha muerto mucha gente inocente, pero por lo menos sus familias las han enterrado, ustedes no saben lo que es vivir con un desaparecido...”

Con un nudo en la garganta advertí ese silencio incómodo ensordecedor, eterno, que invadió el salón que ocupábamos. Me sentí estúpido, esto no estaba en mi guion, jamás pensé que algo así pudiera ocurrir, me sentí muy responsable de esta situación y no supe cómo reaccionar, una compañera estudiante sí lo hizo y se acercó para abrazarla, al tiempo una excombatiente que nos acompañaba hizo lo propio, las mujeres y eso que nombran sororidad nos lanzaron una red de protección que, cual trapevistas, nos salvó a todos los presentes del vacío, hasta la fecha agradezco esta reacción.

Jimmy intentó retomar la palabra y fue interrumpido abruptamente por la estudiante, que con esa calma que deja el llanto y libera el alma, que desata los nudos en el pecho, continuó con dignidad y fortaleza "...Sin embargo, quiero aclarar que estoy a favor de los Acuerdos, y en el plebiscito voté por el sí a la Paz, porque ya estuvo bueno de matarnos entre hermanos, esta guerra absurda mata y desaparece gente pobre, nos enfrenta, nos hace odiarnos, pero yo como mujer joven ya no quiero eso, es muy doloroso..., no entiendo como hay personas que votaron en contra. Espero me comprendan, pero tenía que decirles esto, con todo respeto, pero tenía qué hacerlo..."

En ese momento supe que ella no era la única persona en ese auditorio con esa historia lamentable, los años como docente y el caminar por varios lugares del Cesar, me han hecho comprender que la inmensa mayoría de familias que habitan este Departamento, de una u otra forma, han sido tocadas por la guerra. La voz de la valiente compañera representó en ese momento a más de una de las personas ahí presentes y de muchas familias del Cesar, de Colombia.

La tensión bajó un poco y Jimmy tomó la palabra de nuevo, "Compañera, le agradecemos su sinceridad y comprendemos su dolor, también sabemos que ninguna palabra en estos casos sana ese sufrimiento en las familias víctimas de la guerra. Pero sepa que no es retórica lo que le digo. Nosotros hemos decidido asumir nuestras responsabilidades, yo en nombre de las FARC le ofrezco una disculpa sincera, en la guerra suceden cosas terribles y lo sabemos, créame que tenemos el compromiso con lo firmado. En los Acuerdos hay un capítulo de víctimas. Por ello, quiero ofrecerle mi palabra, acorde con lo pactado en La Habana, pero sobre todo con todo el respeto que usted nos merece y desde lo más profundamente humano, que nos comprometemos a apoyarle en la medida de nuestras posibilidades para esclarecer la desaparición de su familiar." El excombatiente, con la voz entrecortada y el semblante desencajado, hizo una pausa para continuar.

"Ha sido muy doloroso esto para nosotros. Y no podemos evadir nuestras responsabilidades, usted no es la única persona que nos ha expresado su dolor, hemos tenido reuniones con víctimas en este mismo sitio y son reuniones muy difíciles, pero hemos asumido aportar toda la información que tenemos en nuestras bitácoras de acciones armadas y nuestros testimonios para trabajar con la Comisión de la Verdad para el esclarecimiento de todos estos casos. También quiero comentarle, y de verdad que no es una justificación, que nosotros tenemos informes y partes de guerra, y en caso de que lo ocurrido a su familiar sea parte de nuestras acciones, cuente con toda la verdad nuestra para aportar a la búsqueda de su primo. Pero también es cierto que no hemos sido el único actor armado, inclusive hemos atendido a familiares que identifican plenamente, sea a los paramilitares o incluso a miembros del ejército que se llevaron a sus familiares, quienes nos solicitan colaboración en la búsqueda de sus seres queridos y no nos negamos, es lo menos que podemos hacer por todos ustedes..."

En la evaluación posterior a la visita, realizada con el grupo de estudiantes en la universidad, la compañera intentó justificar su intervención. Todo el grupo le comentamos que no tenía por qué hacerlo, que no había hecho nada inapropiado, y que ese tipo de encuentros son necesarios para todas las familias que han sido víctimas. Posteriormente, la compañera comentó que se había sentido mucho mejor al poder expresar su posición y que agradecía la comprensión del grupo, yo como docente intervine planteando que nunca había contemplado que eso sucedería durante nuestra visita, pero ya pasado el tiempo, reconocía que este tipo de reconocimientos son fundamentales para la reconciliación como país.

El conversatorio en Tierra Grata culminó con una explicación detallada sobre cómo estaban construyendo la paz, más allá de las páginas firmadas, de los protocolos y fotografías. Se nos explicó decidieron continuar agrupados, en comunidad, porque es la única forma de garantizar la vida en todos los aspectos. “Nosotros hemos llegado sin nada, con una mano delante y otra detrás”. En ese sentido, han constituido cooperativas para generar trabajos y mejorar sus condiciones de vida en términos individuales y colectivos. Tienen un proyecto de vivienda que realizarán con el acompañamiento de una universidad para alojar a las familias que se están reuniendo y las nuevas que se están formando en esta nueva etapa. Han conformado un colectivo de comunicación, encabezado por jóvenes que manejan cámaras y equipos de cómputo para editar videos. También han creado una Comisión de Género, integrada por mujeres, pero también por hombres para lograr equidad en esta nueva etapa. Está en marcha el proyecto de Ecoturismo, donde recibirán a los amantes de las aves y la naturaleza y nos contaron que es urgente avanzar con la electrificación y el acueducto que garantice agua potable que, hasta el momento de nuestra visita, era suministrada mediante carros tanque que desde Valledupar les transportaba el vital líquido.

“Consideramos que las páginas del Acuerdo son muy importantes, ahí se traza una ruta para garantizar la paz en Colombia, pero sobre todo es trascendental aterrizar esa palabra escrita en acciones concretas en la realidad, no sólo de Tierra Grata, sino de los pueblos a los que ahora pertenecemos en este municipio, en el Cesar y en el país, junto con indígenas, campesinos y personas de la ciudad, con los miembros de las fuerzas armadas, con los alcaldes y gobernadores, con todos y todas...”. Al culminar el conversatorio nos invitaron a dar un recorrido por el sitio que nos permitió conocer y comprobar varios de esos trabajos colectivos que habían mencionado. Visitamos la cooperativa textil, la tienda comunitaria, la porqueriza comunitaria, la cancha de fútbol, y en cada uno de los espacios nos explicaron cómo funcionaban todos estos proyectos.

REFLEXIONES FINALES

De regreso a nuestra cotidianidad académica, días posteriores a nuestra visita, realizamos una reflexión sobre lo vivido con las y los estudiantes, la conclusión colectiva fue que había un antes y un después en las vidas de todos y todas. Lo más importante fue romper con esas fronteras simbólicas que se han construido durante décadas de guerra interna en Colombia, donde el diálogo ha sido impedido o no se ha logrado. Finalmente consideré afortunada mi decisión de elegir esta comunidad para que los futuros sociólogos y sociólogas tuvieran elementos para discernir y acompañar de manera participativa el camino de la paz.

Hoy, finalizando el 2021 estamos en condiciones que no existían en aquel 2017. Durante el gobierno actual, se ha recrudecido la violencia en contra de líderes sociales y de excombatientes en todo el país. La pandemia por Covid 19 se ha sumado a la añeja pandemia de violencia que se ha instaurado en Colombia³. Sin embargo, Tierra Grata y la mayoría de colombianos y colombianas siguen apostando a la paz. En abril de este año, en pleno pico de la pandemia (COVID19), la sociedad colombiana se volcó a las calles para movilizarse contundentemente a lo largo y ancho del país, no sólo en contra de una Reforma Tributaria que atentaba contra las personas más vulnerables, sino en contra de un gobierno severamente cuestionado por su autoritarismo e insensibilidad con las mayorías empobrecidas, así como por su falta de compromiso con los Acuerdos de Paz. Fue la juventud colombiana principalmente, quien rompió con el miedo impuesto por un régimen autoritario que en las últimas décadas ha tomado el gobierno de Colombia. El saldo del Paro Nacional, iniciado el 28 de abril y que duró activamente cerca de tres meses, cobró la vida de decenas de jóvenes que irrumpieron en la escena política de Colombia exigiendo paz, se documentaron cientos de violaciones de derechos humanos a manifestantes, violencias de género y ejercicios de racismo y en contra de la libertad de expresión por parte de las fuerzas policiales que reprimieron las protestas, tal como se documenta en el reciente Informe *Lecciones aprendidas y observaciones del Paro Nacional 2021*, presentado por la ONU (2021).

Por otra parte, según el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ) durante 2021 han sido asesinados 162 líderes sociales, mujeres y hombres que en sus territorios defienden la naturaleza y organizan pacíficamente a sus pueblos para la defensa de los derechos humanos; y 44 excombatientes de las FARC firmantes de la paz han sido asesinados o desaparecidos (INDEPAZ, 2021). A pesar de esta grave situación que se vive actualmente, tenemos que

³ Revisar Martínez R, Armando (2020) “Las muertes de líderes sociales en Colombia durante el Confinamiento” en *Desinformémonos*, Revista Digital, México, 15 de Junio. (<https://desinformemonos.org/las-muertes-de-lideres-sociales-en-colombia-durante-el-confinamiento/>)

reconocer la valentía y la humildad de millones de colombianos y colombianas que siguen exigiendo y construyendo, en el campo y la ciudad, escenarios de paz en lo concreto.

La experiencia de Tierra Grata en 2017, donde estudiantes universitarios y excombatientes se encontraron por unas horas cara a cara, frente a frente, para mostrar sus dolores pero también sus esperanzas, fue modesta pero ampliamente significativa, porque nos muestra que construir la anhelada paz es algo que va más allá de la formalidad de los Acuerdos y los eventos protocolarios, y no necesariamente implica un camino adorable, tiene sus recovecos, difíciles pero necesarios de caminar para llegar a verdaderos horizontes donde los y las colombianas se reconozcan de nuevo, recomponiendo el tejido social, ya que la guerra no sólo ha cobrado la vida de miles, sino ha intentado minar la humanidad de millones de personas en Colombia.

REFERENCIAS

Agencia para la Reincorporación y Normalización (2021). <https://www.reincorporacion.gov.co/es>

Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP. (2018), *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Bogotá. <https://www.jep.gov.co/Documents/Acuerdo%20Final/Acuerdo%20Final.pdf>

INDEPAZ (2021) *Líderes sociales, defensores de DD. HH y firmantes de Acuerdo asesinados en 2021*, (Revisado el 12 de diciembre de 2021) <http://www.indepaz.org.co/lideres-sociales-y-defensores-de-derechos-humanos-asesinados-en-2021/>

Martínez Rosales, Armando (2020) “Las muertes de líderes sociales en Colombia durante el Confinamiento” en *Desinformémonos*, Revista Digital, México, 15 de junio. <https://desinformemonos.org/las-muertes-de-lideres-sociales-en-colombia-durante-el-confinamiento/>

Organización de las Naciones Unidas (2021) *Lecciones aprendidas y observaciones del Paro Nacional de 2021*. <https://www.hchr.org.co/index.php/informes-y-documentos/documentos/10246-documento-lecciones-aprendidas-paro-nacional-colombia-2021-juliette-de-rivero-representante-de-la-alta-comisionada>

Rodríguez Sánchez, Martha (2018) “La UPC y los desafíos de su reconocimiento como Sujeto de Reparación Colectiva” en *Revista Zhátukua*, Número 1, Segundo Semestre, Valledupar.

Unidad de Víctimas (2017) “Universidad Popular del Cesar fue reconocida como sujeto de reparación colectiva” publicado en internet el 20 de noviembre, <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/reparacion-colectiva/universidad-popular-del-cesar-fue-reconocida-como-sujeto-de-reparacion> (Revisado el 12 de diciembre de 2021)

Universidad Popular del Cesar (2017) “Estudiantes organizan Foro Académico en Zona Veredal Transitoria del Cesar”, publicado en internet el 2 de marzo, <https://www.unicesar.edu.co/index.php/es/noticias/academia/1695-estudiantes-upecistas-organizan-foro-academico-en-zona-veredal-transitoria-del-cesar> (Revisado el 11 de diciembre de 2021)

Verdad Abierta (2010) “*Paras* contaron cómo se tomaron la Universidad Popular del Cesar”, publicado en internet el 15 de junio, <https://verdadabierta.com/algunas-conexiones-de-los-paras-de-jorge-40-en-cesar/> (Revisado el 14 de diciembre de 2021).

A DIALÉTICA MEMÓRIA x ESQUECIMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Rybã Henrique Caetano e Souza¹

Thiago de Araújo Lira²

Anderson Claytom Ferreira Brettas³

INTRODUÇÃO

A inquirição do passado é para nós elemento essencial na construção e na consolidação da cidadania. Resgatar o não dito e o silenciado é parte do ofício do historiador e como nos lembra Carlos Drummond de Andrade:

O historiador veio para ressuscitar o tempo e escalar os mortos, as condecorações, as liturgias, as espadas, o espectro das fazendas submergidas, o muro de pedra entre membros da família, o ardido queixume das solteironas, os negócios de trapaça, as ilusões jamais confirmadas nem desfeitas. Veio para contar o que não faz jus a ser glorificado (...).

Assim, resgatar o passado não é somente acessar o documento oficial e os lugares de memória; é acessar o não dito, é trazer à luz o esquecido, o relegado. O esforço de lembrar é a vontade de esquecer, e todo monumento à memória é também um monumento dedicado ao esquecimento e ao apagamento de lutas e conflitos.

Marc Bloch (2002) nos lembra que o “passado não é objeto da ciência”, ao contrário, a história se faz pela importância que o presente imprime a um processo histórico passado. Nessa declaração, aparentemente simples, Bloch condiciona o passado às questões do presente, dessa forma “a história é filha do seu tempo” e é uma construção humana e não divina. A história seria assim, a “ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo”.

¹Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professor da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais e mestrando em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba (IFTM)..

²Graduado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), professor da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais e mestrando em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba (IFTM)..

³Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fez pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em História da América Latina, e na Universidad del Magdalena, em Santa Marta na Colômbia, em História Econômica, é professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba (IFTM).

Deste modo, o fio de Ariadne que guia o historiador pelo labirinto da história é a memória e, mais do que isso, é a apropriação da memória por meio de representações culturais, materiais e ou imateriais. Finalmente, o objeto do historiador não é o passado, é, antes de tudo, os usos que se faz desse passado para a construção de uma memória coletiva/ social, que atenda os anseios do presente.

A história é uma narrativa⁴, um discurso. A construção do passado se dá pelo historiador com recortes, escolhas e, portanto, é ideologicamente constituído de sentido. O historiador, para compor sua narrativa histórica, se vale das águas de Lete⁵ e, ao contrário do que comumente se crê, o historiador é um grande esquecedor. Acreditamos, assim, que é nessa concepção dialética entre e história e memória é que podemos construir uma “pedagogia da memória”.

A linha que separa História e memória é tênue, quase invisível. Rotineiramente, somos levados a discutir, discorrer e analisar os efeitos do que é emoldurado enquanto feito memorável e o que é deixado à margem no terreno obscuro do esquecimento. Acreditamos que o direito à memória é discussão essencial e fundamental para assegurar o não esquecimento de momentos imemoriais, regatando assim a cidadania e garantindo a civilização.

Dessa maneira, asseveramos que o trabalho historiográfico de construção de um discurso exige revisitar o passado e a memória, e compartilhar experiências de dor, tristeza, extermínio, perseguição cometidos por sujeitos, instituições e pelo próprio Estado. Pois somente assim é que poderemos superar os traumas históricos e seguirmos adiante.

Portanto, acreditamos que os educadores e os docentes em história devem balizar seus planos e propostas de curso pela pedagogia da memória, termo que é utilizado para remeter a prática docente e políticas educacionais que tenham por objetivo abordar e tratar eventos históricos traumáticos e que não foram vivenciados pela atual geração.

O desenvolvimento da pedagogia da memória está relacionado à concepção do búlgaro Tzvetan Todorov (2000), autor que considera que a memória individual, privada de eventos traumáticos deve ser transferido para a esfera pública e assim a dor e trauma seria compartilhado, analisados e compreendidos por toda a sociedade.

Gondar (2005) nos lembra que o desafio ao trabalhar com a memória reside no fato dela ser polissêmica e multifacetada. Logo, o historiógrafo ao escolher e recortar um aspecto deste passado e desta memória, mesmo que

⁴ A narrativa histórica enquanto um “dizer” tem como especificidade um início que supõe um objeto perdido, uma origem que é postulada e organizada pelo desenvolvimento de um modo racional e pensável referente ao evento histórico analisado (cf. De Certeau, 1982, p. 54, 56, 57).

⁵ Lete era o rio em que na mitologia grega era o local onde as almas dos mortos bebiam a água do esquecimento para que não se lembrassem de sua vida anterior quando reencarnassem.

involuntariamente, faz uso de concepções ideológicas, políticas e culturais. Dessa forma, afiançamos que o uso do passado e da memória não é imparcial.

Neste artigo alvitramos analisar as possibilidades do uso da memória como instrumento de uso pedagógico, e como esta pode contribuir para a construção da cidadania. A análise é fruto de reflexões epistemológicas acerca do uso da memória como elemento de construção de identidade, de significação e representação social, bem como de que maneira tem se desenvolvido a pedagogia da memória.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA MEMÓRIA

O sociólogo francês Maurice Halbwachs⁶ e o filósofo Paul Ricoeur⁷ lidaram com o tema da memória. O primeiro recupera esse tema por meio da memória coletiva, destacando sua importância e de que forma esta sobrevive nos espaços sociais, por meio do que ele denominou de repercussão. O segundo resalta a memória no seu potencial enquanto uma das capacidades humanas, lidando, portanto, com uma memória individual pautada na linguagem, que pode ser narrada e reescrita. Ambas as concepções são importantes para definirmos aquilo que acreditamos ser a memória enquanto meio de construção historiográfica.

A rigor, a memória se constrói no embate entre os diversos campos - coletivos e individuais (Barros, 2017)- e na tensão tridimensional do tempo - passado, presente e futuro, como ressalta Koselleck (2013). Assim, a memória não é estática e não é um mero depósito da história ou um grande armário do qual o historiador irá quando preciso vasculhar para encontrar os dados que a ele interessar para a construção discursiva do passado.

Essa questão também foi levantada por diversos historiadores que nos precederam, dentre eles Afonso Carlos Marques dos Santos (2007: 87-95) que em seu artigo publicado pela revista *Tempo Brasileiro*, de 1986, procurou rebater a noção de que:

⁶ Maurice Halbwachs (1877/1945) estabeleceu os principais argumentos teóricos de defesa do caráter coletivo da memória coletiva em duas obras que hoje se tornaram referências obrigatórias ao tema - *Os quadros sociais da memória*, de 1925, e *A memória coletiva*, publicada após sua morte, em 1950.

⁷ Paul Ricoeur (1913/2005) foi um dos principais filósofos e pensadores franceses do período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Ele desenvolveu contribuições para a fenomenologia e a hermenêutica, em constante diálogo com as ciências humanas e sociais.

[...] a memória é depósito de dados, naturalmente estática, pois configura um princípio de conservação, uma simples reprodução dos sucessos anteriores existentes na vida animal superior; a Tradição é o respeito à continuidade dos hábitos, costumes e ideias, é também estática e contém contra si muitos aspectos negativos, ao lado de alguns positivos; só a história é a análise crítica, dinâmica, dialética, julgadora do processo de mudanças e desenvolvimento da sociedade (RODRIGUES, 1981: 48).

Desse modo, a memória não é um odre para vinhos velhos. A memória, à qual nos aludimos, é identidade e noção de pertencimento do indivíduo a um grupo, a uma sociedade. É, portanto, individual e coletiva, e ambas são instrumentos de reconstrução do passado. Porém, a memória individual é subjetiva e a ela se entrelaçam sonhos, desejos, afetos e esquecimentos propositais por parte do lembrador.

A memória coletiva é carregada, por outro lado, de um sentido e de uma função social. O que se lembra de forma coletiva é o que se comunga entre sociedade. São valores, crenças, mitos e verdades que identificam e, ao contrário do que se possa imaginar, particularizam o grupo e a sociedade. Neste artigo, trazemos apontamentos acerca dos usos da memória e de que forma, ao não ser apropriada pelo historiógrafo, pode relegar ao esquecimento determinados eventos e contextos históricos.

As memórias se encontram e se entrelaçam, cotidianamente, estabelecendo sentidos e nexos entre os indivíduos e o meio social em que vivem, ou seja, carregam a representação social internalizada e externalizada pelos sujeitos, carregam a representação simbólica e a representação objetiva e comungam com a história o fato de reconstruírem o passado - evidentemente de maneira distinta, afinal o historiador adota procedimentos e técnicas para edificar sua narrativa, enquanto o memorialista estabelece a lembrança individual e ou coletiva como representação do passado tal qual ele aconteceu.

Ressalvamos que a memória -assim como sua 'irmã', a história- estabelecem e balizam códigos de referência social e identitária. São elementos essenciais de formação, acomodação e domesticação dos sujeitos e, por isso, é território de contenda. A arena onde se assentam a memória e a história é o presente -e não o passado. Assim, é estritamente necessário a grupos, agentes e sujeitos o controle e domesticação da memória e da história.

Ensejamos dessa forma refletir acerca das possibilidades de usos da memória para a edificação do discurso historiográfico. A operação histórica é caracterizada pelo embate, e a memória, enquanto ferramenta histórica, é útil para a conservação da estrutura social por meio da difusão de um discurso hegemônico que determina o local e o social de cada sujeito histórico.

No entanto, o campo da memória é uma arena deflagrada à qual dois grupos em especial disputam a difusão da memória. De um lado, temos os esquecidos, e de outro temos os que desejam que os esquecidos continuem

esquecidos e é neste choque constante onde se estabelecem e se desenvolvem questões que colocam em xeque a legitimação da memória e a pretensa verdade até então difundida e constituída.

Destarte, a memória deve, longe de qualquer conceituação, ser abordada atendendo a alguns preceitos: ao sujeito que lembra e quais os meios e ou objetos de memória que utiliza para rememorar; ademais, é estritamente importante não se esquecer do momento histórico no qual essa memória é evocada e qual o período que ela faz menção ou referência; bem como quando e porque se lembra, ou seja, quais são os sentidos aos quais essa memória irá responder.

O CAMPO HISTORIOGRÁFICO E A MEMÓRIA

A história sempre se ateve às questões de seu tempo. O historiador grego Heródoto⁸ não escreve sobre o passado, ele escreve sobre os feitos do presente que desejava consagrar. Em sua obra “História”, salientou:

Eis o relatório das investigações feitas por Heródoto, de Halicarnasso. O autor não quer que, no decurso do tempo, se vá obliterando a memória das realizações humanas, mas deseja que as grandes e notáveis obras, feitas pelos gregos e pelos bárbaros, continuem vivendo na recordação dos homens. Sobretudo quer mostrar por que razão entraram em conflito uns com os outros. (*apud* BESSALAAR, J.V., 1962, p.5)

Neste trecho observamos que ao contrário de Homero, que também nos conta por meio de seus poemas a história do povo grego, Heródoto procura enunciar-lhe sem chamar as “musas”, ou seja, o divino para afiançar-lhe o direito de narrar o passado. O autor simplesmente concede-se este direito por ter visto e vivido. Dessa forma, Heródoto é o primeiro a tornar a história uma ciência. A rigor, é o primeiro a deslocá-la de sua relação com o divino.

Além disso, Heródoto estabeleceu uma relação entre história e memória que irá figurar por séculos e que, ainda hoje, é aquilo a que a história coloquialmente se relaciona à memória. Para o autor, a memória possui poder e cabe a ela a função social de lembrar e de sacralizar os feitos e os atos, tornando-os memoráveis. A memória é, então, orientação e guia para as futuras gerações (DANTAS, 2010).

Essa questão dialética entre história e esquecimento logrará bons frutos ao campo da historiografia por meio deste processo dialético, pois compreendemos que a memória é parte da construção histórica, não sendo passiva e, muito pelo contrário, é elemento fluido de constante debate. Acerca disso, Pierre Nora esclarece:

⁸ Heródoto foi um historiador e geógrafo grego sucessor dos primeiros que escreveram em prosa sobre geografia e história. Nasceu no século V a.C. em Halicarnasso.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1984: XIX).

Essas preposições acerca da relação entre o esquecimento e a memória e entre a história e a memória sedimentará a construção daquilo a que denominaremos de lugares da memória, ou seja, um campo historiográfico que tem por objetivo, assim como toda a Escola dos *Annales*,⁹ estabelecer uma ruptura epistemológica entre o padrão hegemônico historiográfico vigente e as novas percepções assentadas em novos problemas, novos objetos e novas abordagens com o uso de novas metodologias.

Assim, foi com os franceses no decorrer do século XX que se desnaturalizou a construção da memória, edificada na elaboração discursiva de uma história nacional com heróis, grandes feitos e grandes momentos. A “micro história” e a “história cultural” ganharam preponderância, e a memória coletiva não foi mais apreendida como a somatória das memórias individuais.

Acerca disso, Halbwachs (1990) apontou que a memória é constituída por indivíduos em interação, e que esta interação entre os distintos sujeitos e os diversos grupos sociais estabelece aquilo a que o autor denomina de memória coletiva que produz as lembranças individuais. Ou seja, para o autor a distinção entre a memória individual e a memória coletiva é instrutiva, pois demonstra que a dialética é constante e por mais que o indivíduo acredite que está resgatando uma memória particular e única, Halbwachs, destaca que esta memória é forjada e carregada de sentido, somente e por meio de seu intercâmbio social.

Dessa forma, ao estabelecermos a memória, torna-se evidente que esta se investe de sentido segundo o tempo, o espaço e a linguagem à qual se atrela. A memória é, como a história, filha de seu tempo e seus sentidos, assim como os da história, sua “irmã”, se constroem através e por meio da inserção social no espaço que ocupam; logo, a forma em que se elenca e se desenvolve a narrativa é de suma importância para a memória e para a história.

Destacamos, a história e a memória estão sendo entendidas aqui no plural e em seus sentidos polifônicos, na diversidade de suas formas, e não cabe neste curto espaço recuperar toda a bibliografia referente a esses dois conceitos e às suas aproximações e distanciamentos. Limitamo-nos a apontar alguns autores que abordam essa questão: Le Goff (1988), Jodelet (1989, 2012), Pomian (1999), Dosse (2000), Laurens e Roussiau (2002), Robin (2005), Sá (2005), Burke (2006), Reis (2006).

⁹ A escola dos *Annales* é um movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História

DESAFIOS DO USO DA MEMÓRIA

Compreendidas por vezes como complementares e auxiliares, história e memória são conceitos da filosofia e da historiografia de extensa produção bibliográfica com diferenças consideráveis acerca de seus limites e possibilidades. Neste contexto, cabe ressaltar que a memória não é um mero reflexo do que ocorreu no passado, de tal modo que esta percepção à qual alicerçamos um conceito de memória se estabelece na representação e na interpretação do passado.

A operação historiográfica se estabelece e se ancora na difusão de discursos e narrativas acerca do passado (BARROS, 2013). A memória nesse contexto contribuiu como um instrumento para a conjuração de um enunciado. O processo histórico é reconstituído e reconstruído por meio da construção de uma narrativa, bem como os sentidos da memória e do passado. De acordo com Reis (2003, p. 9):

A sensibilidade historiadora se ancora no tempo, na interpretação sempre mutante entre passado, presente e futuro. As mudanças no processo histórico alteram as interpretações da história. Toda interpretação, que é uma atribuição de sentido ao vivido, se assenta sobre um mirante “temporal”, um ponto de vista, em um presente vê-se a partir de um lugar social e um tempo específicos. O desdobramento do tempo pode mudar a qualidade da história, interpretações inovadoras emergem com a sua passagem. Não há um passado fixo, idêntico, a ser esgotado pela história. As esperas futuras e vivências presentes alteram a compreensão do passado. Cada geração, em seu presente específico, une passado e presente de maneira original, elaborando uma visão particular do processo histórico. O presente exige a reinterpretação do passado para se representar, se localizar e projetar o seu futuro. Cada presente seleciona um passado que deseja e lhe interessa conhecer.

Logo, da mesma forma que a consolidação da interpretação da história se situa com relação ao seu presente e a compreensão que se dá ao processo histórico altera-se conforme as perspectivas interpretativas do presente, o mesmo ocorre com a memória que não é fixa, ao contrário, é fluida e também se altera de acordo com o contexto sócio histórico o qual está imersa a sua rememoração.

Sendo assim, o processo de lembrar é carregado de sentidos e só tem coerência quando possuiu o efeito de destacar fatos, eventos, acontecimentos que socialmente são compreendidos no atual contexto histórico como elemento fundamental para consolidar o reflexo do passado no espelho do presente. Assim, o lembrar é utilizado com fins políticos. Entretanto, a memória não problematiza as questões do passado e por si só é apenas um elemento dotado de

significações sociais e históricas que apreendem, conforme o grupo social, o referido passado no qual faz referência.

Isto posto, a memória é caracterizada por sua possibilidade de mutabilidade e por sua polifonia de sentidos, bem como pela sua capacidade de conferir validação histórica a um evento rememorado. Assim, a codificação de um discurso historicamente construído com aspirações e sentidos específicos perpassa pela compreensão da representação de memória, como nos lembram Roussiau e Bonardi (2002, p. 41):

[...] a inteligibilidade dos processos de construção de uma representação reclama que se faça um apelo ao passado, à história, à memória tanto para reconhecer o que do passado se insere nas novas representações – a marca do passado e, por consequência também, as especificidades do presente –, quanto para compreender como a memória e o conhecimento se articulam, como o pré-construído que age sobre a aquisição de informações e de novos saberes.

Assim, corroboramos com a noção de que a memória é para a história fonte a partir da qual é possível analisar e conhecer aspectos subjetivos do passado, e também, para o historiógrafo, fenômeno histórico que varia de local para local e de grupo para grupo. Essa problematização acerca dos usos da memória e de seu duplo aspecto enquanto fonte e fenômeno nos alerta para um importante elemento da memória que é comum à história e diz respeito em específico ao esquecimento (BURKE, 2006).

Essa dicotomia é um processo intrínseco na construção da representação do passado. Paul Ricoeur (2000) apresenta, por exemplo, a memória como a matriz da história assegurando que a imbricação entre história e memória é inevitável e que não há, portanto, afastamento possível entre ambas. Assim, o que salientamos é que a noção de representação da memória se alia a ideia de representação do passado.

Essa concepção de representação é imprescindível para se compreender os desafios e os limites do uso da memória. Ademais, ao fomentar a discussão acerca dos usos da memória, Pierre Nora destacou a relevância e a importância do que se seleciona-se e escolhe-se para lembrar. Assim, o esquecer e não mencionar é também elemento constitutivo do que se lembra, portanto é elemento da memória e característica preponderante do método de construção historiográfica.

Nora logrará a historiografia o conceito de lugares da memória que irá se contrapor em seu contexto a predefinição do que é válido, útil, necessário e correto de ser lembrado. Este autor difundiu a concepção de que elementos diversos são possuidores de memória e que a memória, assim como sua ‘irmã’ a história, são percepções interpretativas carregadas de sentidos e representações que lhe são atribuídas conforme a sociedade, grupo ou objetivo.

De início, a noção de “lugar de memória” era uma forma de distância crítica em relação a uma história nacional unitária, teleológica, espontaneamente habitada por uma intenção autocelebrativa e comemorativa dela mesma: [o lugar de memória era a intenção de] decomposição dos elementos constitutivos, dimensão historiográfica, valorização do simbólico. Ou, para elevar o tom, ‘desconstrução’ derridiana, ‘arqueologia’ foucaultiana, ou ainda, se se preferir, ‘genealogia’ nietzschiana. Mas tal era já o império do memorial que a ferramenta forjada para dissolver o comemorativo acabou por ser empunhada para se tornar o instrumento por excelência da comemoração em todas as direções. Donde o mal entendido, que certamente contribuiu para o sucesso do livro e sua repercussão internacional. (NORA, 2011)

Dessa maneira, os lugares de memória são para nós físicos e discursivos, são construídos conforme a demanda socio histórica existente. Portanto, o agente que seleciona a memória que deverá se estabelecer como hegemônica se interessa não pelo que deve se guardar; se interessa, pelo contrário, pelo que se deve esquecer. Logo, tanto memória quanto história têm limites no acesso ao passado (Nora, 1984; Davis e Starn, 1989).

Dessa maneira, observamos que a diversidade de caminhos para representar o passado que se apresenta ao historiador traz alguns elementos para a construção discursiva do passado e de sua representação, dentre eles memória, história e esquecimento, elementos que são permeados por constante tensão, conflitos e disputas.

Ressaltamos assim, que a memória histórica é também produzida nos meios políticos e nas instituições de Estado, com vistas a determinados interesses objetivando criar uma “cultura histórica” que se difunde por meio dos lugares de produção, dos monumentos, dos museus, dentre outras.

Dentre estes eventos de nosso passado recente construídos e edificados por meio desta “cultura histórica”, evidenciamos a construção discursiva, atinente ao *Regime Stronista* no Paraguai¹⁰ Este evento histórico provocou desde a redemocratização paraguaia e em especial após a abertura dos arquivos referentes a ditadura novas possibilidades de acesso ao passado. Assim, eventos oficiais carregam nomes e sentidos diferentes, o que nos demonstra que a cultura histórica a ser veiculada encontra processos distintos de representação, conforme as questões do presente que se modificam de acordo com a memória que deseja se produzir acerca daquele passado.

¹⁰ Termo que se refere aos 35 anos da história paraguaia em que o país foi governado pelo ditador Alfredo Stroessner (1954/1989).

Como parte dessa discussão, citamos a criação por parte do governo paraguaio da La Comisión de Verdad y Justicia (CVJ),¹¹ que tem como um de seus objetivos centrais a efetivação do direito à memória e à “verdade histórica” e a denominada política de transição, abalizada no resgate da memória e da verdade sobre as graves violações de direitos humanos ocorridas no período ditatorial de modo a evitar que os fatos verificados voltem a fazer parte da história paraguaia.

Entretanto, sucede-se neste debate que a memória enquanto instrumento de elucidação de uma verdade serve a demandas e a interesses específicos, ou seja, a diversidade de concepção e assimilação do passado repousa em uma disputa constante pela hegemonia discursiva. A memória enquanto fonte histórica para análise do passado carrega em si o elemento dialógico constante de toda fonte histórica.

A memória é carregada de descontinuidades, todavia sua continuidade é discretamente arquitetada e disfarçada por um enunciado que assegura unidade entre passado e presente. A memória, enfim, se estabelece através dos sentidos dados ao passado. Ademais, os processos de disputa da memória, quando referentes a eventos traumáticos, colocam a história no posto de grande julgadora.

Acreditamos que é papel do historiador entender e trazer a luz essas descontinuidades escamoteadas ao longo do tempo. A ausência é história, e deve ser compreendida como um elemento histórico. O não dito é relevante ao historiador e as memórias não reveladas no discurso hegemônico são parte do processo de fortalecimento da memória oficial. O esquecimento é objeto de manipulação da memória.

Portanto, reconhecer a problemática do esquecimento reveste o ato de rememorar de uma significação positiva, pois entrelaça ao ato de lembrar ao ato de esquecer o que configura a memória, tal qual a história, como fenômenos que possuem representações e interpretações não correspondendo em aspecto algum ao passado tal qual ele ocorreu.

Esse ato de esquecer torna-se presente nos arquivos públicos e nos instrumentos públicos de memória por meio da manipulação dos arquivos que iram compor seu repositório. Essa seleção coopera com a manutenção hegemônica dos discursos tradicionais e fortificam com documentos oficiais o passado e a memória que não podem ser esquecidos. Assim, os lugares de memória evidenciam-se como instrumentos de promoção de um passado que relega direito e voz a determinados sujeitos em detrimento de outros.

Logo, a disputa pelo direito à memória é luta política e meio pelo qual distintos grupos encontram acesso à justiça, a reparação e a verdade. Neste contexto, os grupos e indivíduos que durante o período de ditadura sofreram violações diversas encontram uma possibilidade de reparação - a reparação histórica.

¹¹ A Comissão da Verdade e Justiça (CVJ) foi criada pela Lei Nacional nº 2.225/03 para investigar as violações de direitos humanos ocorridas no Paraguai de 1954 a 2003.

A MEMÓRIA DE TRANSIÇÃO

A Justiça de Transição, conforme assinala o jurista Kai Ambos (2009, pp. 26-27 e 46-47), é um método de restabelecimento e de reconciliação social. É característico de sociedades que passaram por experiência traumáticas, consiste, na busca pela efetivação da justiça de reparação, da punição e responsabilização dos que violaram as convenções sociais e os direitos humanos. Esta justiça de transição recai em especial sobre os agentes de Estado.

No entanto, asseveramos que a concepção de justiça de transição, possui algumas limitações Santos (2009) salienta:

É difícil determinar com precisão o início e o fim de um período de transição. Além disso, o papel do direito ao serviço da memória não é uma especificidade quer de momentos de transição, quer de lutas pela memória política. De referir, ainda, que os processos de democratização são mais descontínuos do que a literatura de justiça de transição parece indicar

Ademais, cabe ressaltar que o direito a memória começa a se esboçar ao final da segunda guerra mundial e, é um aspecto fundante na edificação da Organização das nações Unidas (ONU), e na elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Tribunal de Nuremberg¹².

Esta concepção, faz-nos perceber que o direito a reparação histórica é um campo de desdobramento da luta pelo direito a memória e que a representação deste passado, encontra-se atrelada a construção de uma nova narrativa historiográfica. Que efetivamente, só se tornará viável quando os lugares de memória se transformarem e se adequarem à política de reparação histórica por meio da memória.

Assim, podemos perceber que ser historiógrafo na atual conjuntura é comungar com os esquecidos a necessidade de uma reformulação do passado, concedendo a representação da memória um novo sentido. Sendo assim, o historiador participa enquanto agente e enquanto espectador de um intenso conflito que o leva para um outro campo epistemológico; a saber: a política e suas disputas discursivas. Portanto, ser historiador em plenitude é hoje claramente um ato de resistência e luta.

Assim, a justiça de transição passa a cumprir em diversos estados nacionais, um papel de reparação e de estruturação de um novo Estado Nacional, marcado por novos princípios e por novos valores. Demonstrando, que concepções políticas excludentes e impositivas não mais seriam toleradas.

¹² É composto por uma série de tribunais militares, organizados pelos Aliados (França, Estados Unidos, Inglaterra e Rússia), depois da Segunda Guerra Mundial, e são referentes aos processos contra vinte e quatro proeminentes membros da liderança política, militar e econômica da Alemanha Nazista.

Dessa forma, mesmo compreendendo a memória como campo de debate e de intenso conflito, acreditamos que podemos para melhor operação historiográfica investigar as memórias propositalmente esquecidas pelos agentes de Estado no correr destes regimes ditatoriais com vistas a trazer à luz os esquecidos e os relegados.

Comungamos assim, inclusive, com a proposta de Hobsbawm, sobre construir uma história com os de baixo. Nossa preposição, é construir uma história com os esquecidos. É construir o avesso da história.

Portanto, acreditamos que pensar a memória é pensar o esquecimento, pois o esquecimento e o silêncio, politicamente pronunciado pelo Estado, repercute sobre as gerações posteriores que não conhecerão por complacência do Estado e dos agentes públicos as arbitrariedades do regime ditatorial.

Logo, a justiça de transição é função do historiador que deve empenhar seus esforços na luta pela memória, cabe ao pesquisador compreender amplamente, que ele não trabalha, somente, com o que foi dito, pelo contrário, o historiógrafo que faz uso da memória, como ferramenta de construção discursiva do passado, trabalha com o esquecimento.

Acerca disso, podemos concluir que a função da memória é resgatar o esquecido o apagado. É de trazer à luz a memória encoberta pela história oficial, tradicional. Dessa maneira, observamos que a memória enquanto elemento indissolúvel da justiça de transição buscará construir uma memória dos esquecidos seu papel é de reescrever o que não foi contado.

Assim, é estritamente necessário, que os novos atores e agentes públicos e políticos criem mecanismos que contribuam para o desenvolvimento, desta nova narrativa, bem como, se faz mister que historiadores estejam dispostos a incorrer neste campo de batalha em nome daqueles que se calaram ou foram silenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou investigar os impasses e os chamados mecanismos dialéticos da memória – o esquecimento, lembrança – buscando refletir sobre os esquecimentos produzidos. Assim, as indagações contidas neste artigo versaram sobre as possibilidades do uso da memória enquanto instrumento político para a manutenção de estruturas de poder hegemônicas.

O trabalho foi dividido em três momentos: primeiramente, foram apresentados alguns conceitos da filosofia que contribuíram para a construção teórica da memória enquanto elemento de representação do passado. Em seguida, abordou-se os usos da memória e o seu principal elemento - o esquecimento -, evidenciando como escolhemos o que deve ser lembrado e o que deve ser

esquecido. Por último, demonstrou-se que a memória é fluida e carregada de codificações, sendo assim um trunfo no campo cultural e político uma arma.

Salientamos, cabe ao historiador em meio a este território em disputa lutar em favor dos esquecidos. Como resultado destas reflexões, assinalamos a obrigação de contar a história que a história não conta.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Aguiar, 1973.
- ARAÚJO, M. P. N.; SANTOS, M. S. D. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. p. 17, Coimbra.
- BARROS, J. D. Tempos e lugares da memória – Uma relação com a História. **Historiæ**, v. 8, n. 1, p. 9–30, 2017.
- BESSELAAR, José Van Den. Heródoto, o pai da História. **Revista de História**, n.49, vol.XXIV, janeiro-março 1962.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.
- BURKE, Peter. O que é História Cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006
- CARDOSO, Irene **Narrativa e história**. **Tempo Social**, online. 2000, v. 12, n. 2 Acessado 8 Janeiro 2022, pp. 3-13. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702000000200002>.
- DANTAS, Fabiana Santos. **Direito fundamental à memória**. Curitiba: Juruá, 2010]
- DAVIS, Natalie Zemon; Starn, Randolf (1989), “Introduction: Memory and Counter-memory”, *Representations*, 26, 1-6
- DE CERTAU, Michel. (1982) **A escrita da história**. Rio de Janeiro, Forense.
- FERRAZ, J. DA. F. **A Ditadura Militar no Brasil**: as disputas pela memória. p. 7, 2006.
- GONDAR, Josaida. **Quatro proposições sobre memória social**. O que é memória social, v. 1, p. 11-26, 2005.
- HERÓDOTO. **História**. Trad. Mario da Gama Kury. Brasília: UnB, 1988
- HARTOG, François. **A testemunha e o historiador**. In: _____. PESAVENTO, Sandra J. (org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001. p.11 41.
- HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

KOSELLECK, Reinhart. Cambio de experiencia y cambio de método. Un apunte histórico-antropológico. In: KOSELLECK, Reinhart. **Los estratos del tiempo**. Barcelona: Paidós, 2013a, p. 43-92.

NAPOLITANO, M. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo. Editora Contexto, 2014.

NORA, Pierre. Entre Mémoire et Histoire: la problématique des lieux. In: NORA, Pierre (dir.). **Lieux de mémoire** – I: La République. Paris: Gallimard, 1984.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. de Alain François. São Paulo: UNICAMP, 2008.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DO SÉCULO XXI

*Anna Carolina de Carvalho Rocha*¹³

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal em seu artigo nº 205 menciona dois direitos fundamentais do indivíduo: educação e trabalho. Nesta concepção, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se torna privilegiada, pois garante ao cidadão e cidadã direito à educação e profissionalização (BRASIL, 1988).

Historicamente, a educação básica no Brasil, segundo Moura (2007), percebe-se dual, pois filhos de operários eram preparados para os ofícios, ao mesmo tempo em que filhos das elites concluíam a 6ª série ginasial com título de bacharel. Ainda hoje, a educação brasileira tem resquícios dessa época. A formação acadêmica é dual no sentido em que apenas uma parcela da população tem acesso irrestrito à educação superior e a grande maioria busca por uma qualificação instrumental de qualidade.

A proposta ao escrever esse texto é apresentar os desafios para os professores e professoras da educação profissional e tecnológica do século XXI. Discorrer, baseada no meu histórico profissional e acadêmico, como esses indivíduos podem se preparar para formar cidadãos e cidadãs utilizando a qualificação profissional como instrumento.

Nesse sentido, alguns questionamentos são necessários: quem é o discente da educação profissional e tecnológica do século XXI? Enquanto egressos, como poderiam intervir na sociedade? O que é uma formação coerente para o docente do ensino profissional e tecnológico? Será que os docentes dessa modalidade de educação têm consciência da importância de sua formação integral para lidar com seu público discente?

DESENVOLVIMENTO

A educação profissional e tecnológica é uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) com a finalidade precípua de preparar para o

¹³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), é professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), campus Arinos.

“exercício de profissões” contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (BRASIL, 1996).

E a LDB no seu artigo 36-A apresenta que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996).

Ela se articula principalmente, segundo a LDB, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que apresenta em seu artigo 37 parágrafo terceiro que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”, mas também com a educação básica no nível médio, conforme apresenta em seu artigo 36-B quando apresenta que será articulada com o ensino médio (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a preparação dos docentes para essa modalidade de educação poderá ser baseada nos ensinamentos de Freire (1996) quando ele instrui que o processo de ensinar e aprender demanda estudo e pesquisa científica permanente, mas também exige respeito aos saberes prévios dos educandos, o conhecimento empírico. Os discentes dessa modalidade de ensino são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento. Ficam dispostos a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia-a-dia ou quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.

Portanto, os conteúdos do currículo da educação profissional precisam ser compreendidos durante a prática formadora. Para isso, o professor precisa se assumir como sujeito da produção do saber e não ser apenas transmissor de conhecimentos, como informa Freire (1996). Dessa forma, poderá contribuir com o processo de aprendizagem orientando o aluno a ser protagonista de sua formação para que, assim, ambos possam aprender e ensinar juntos.

A educação no Brasil traz uma herança dual, cujo ensino profissional é composto pela classe trabalhadora que busca formação instrumental de qualidade para sua inserção no mundo do trabalho. E a educação superior ainda inacessível e não-universal.

Nessa perspectiva, Moura (2007) afirma a urgente necessidade de expansão do Decreto nº 5.154/2004 e a articulação da Lei nº 11.741/2008 pelos quais o ensino médio integrado ao ensino técnico seria uma única formação geral baseada nas dimensões da ciência, tecnologia, cultura e trabalho o que conferiria sentido e identidade ao caótico ensino médio atual.

Sendo egressa de curso técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, presenciei essa formação integrada e integral proporcionada pela concomitância do ensino médio e profissional e isso foi imprescindível para o fortalecimento do meu papel enquanto mulher-negra-trabalhadora. E conforme a Lei nº 11.892/2008, no artigo sétimo apresenta que os objetivos dos Institutos Federais são “[...] I - ministrar educação profissional

técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...]” (BRASIL, 2008).

Essa perspectiva de formação integral no ensino médio proporcionada pela integração com o profissionalizante que Moura (2007) defende, vem ao encontro com as teses de Saviani (2007) e Freire (1996) que afirmam que o homem não nasce pronto, ele se forma e aprende por meio de um processo educativo e contínuo, Freire (1996) denomina-o de homem inconcluso. Já Saviani (2007) afirma que trabalho e educação são atributos essencialmente humanos, numa relação ontológica de identidade na qual o produto dessa ação é o “Ser Homem”.

Durante o Fórum Econômico Mundial em 2017 afirmou-se que 65% dos estudantes que atualmente estão na educação básica terão profissões que ainda não existem; o que significa dizer que um novo momento histórico está se desenhando. A mudança de era que se apresenta hoje está em uma velocidade exponencial nunca antes vista. A quarta revolução industrial chega tirando o emprego de milhares de pessoas, mas criando novas ocupações para quem estiver pronto.

O modelo de organização do trabalho desenvolvido ao longo do século XX com tarefas lineares, segmentadas, repetitivas e previsíveis está passando por um processo radical de transformação como afirma Thierry Gaudin, fundador e presidente do Foresight 2100, uma das mais importantes organizações mundiais de prospecção de tendências econômicas e socioculturais. Segundo ele, o emprego formal está sendo superado, o futuro pertencerá aos pluriativos ou multidisciplinares, aqueles que além de usar o computador e a internet muito bem, souberem ofícios diversos. Enfim, Gaudin (1999) orienta: “procure trabalho e não emprego”.

Dessa forma, é papel da escola preparar os indivíduos para contextos reais nos quais o conhecimento deve ser um bem útil, um valor a ser vivido. Assim como se propõe os Institutos Federais de Educação Tecnológica que realizam uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos como informa Pacheco (2011).

Como Pós-Graduanda do curso de Tecnologia, Linguagens e Mídia em Educação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, tenho apreendido práticas pedagógicas que trazem novas experiências na construção de conhecimentos como, por exemplo, a escrita colaborativa. Esse tipo de metodologia utilizada na produção textual alinhada a uma ferramenta virtual como o hipertexto tem fomentado relações e aprendizados que exigem cooperação, colaboração, interação e comunicação entre os sujeitos autores, habilidades tão importantes para trabalhar e ter perenidade no século XXI.

Com elas [as tecnologias digitais] cresce também a necessidade de novas concepções do processo educativo, do desenvolvimento de novas estratégias de ensino - aprendizagem, de novas práticas mais flexíveis, em termos de tempo, espaço, conteúdos e processos (GOULÃO, 2011, p. 76).

Há dez anos à frente de turmas de jovens aprendizes e adultos estudantes de cursos técnicos e profissionalizantes, venho articulando o trabalho com o ato educativo escolar, contextualizando a teoria com a prática profissional o que tem proporcionado a esses indivíduos o desenvolvimento de saberes integrais tão necessários nessa mudança de era quando o valor do conhecimento assume significativa centralidade em busca de identidade e realização de projeto de vida. Dessa forma, busco realizar uma formação além da instrução técnica, contribuo com a construção de uma educação cidadã que precede a laboral porque assim, o estudante amplia sua capacidade de manter-se em desenvolvimento como informa Pacheco (2011).

Contudo, formação profissional não garante ingresso e permanência no mercado de trabalho, não se pode afirmar que há uma correspondência direta entre habilitação profissional e emprego ou oportunidade de trabalho. Por isso, a educação profissional deve ser pensada para além da “formação de mão-de-obra”, precisa ser pensada com o intuito de atualizar, aperfeiçoar, especializar e requalificar pessoas para que possam ser polivalentes e capazes de interagir em novos cenários em constante mutação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, acredito ser possível construir programas destinados à profissionalização de trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhe possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências e que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também de capacidade investigativa, criatividade e postura crítica diante da vida.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância da capacitação do professor que deve estar aberto para uma realidade diferente principalmente em relação à sua nova postura: o de facilitador e coordenador do processo ensino-aprendizagem e não mais o detentor pleno de todo conhecimento. Assim, o resultado esperado será alcançado que é um ensino integral para as novas gerações apoiado pelas TIC's. Possibilidades que refletem a educação para além do seu estado natural de produção de conhecimento, retomando a dimensão de políticas públicas e sociais de que tratam os direitos humanos, tanto na dimensão subjetiva quanto no aspecto coletivo.

Penso que dessa forma, será possível tornar a educação profissional estratégica, pois, além de contribuir com o desenvolvimento econômico nacional,

poderá também ajudar construir uma sociedade mais democrática e inclusiva fortalecendo o processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUDIN, Thierry. *Economia Cognitiva: uma introdução*. São Paulo, Beca, 1999

GOULÃO, M. de F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: BARROS, D. M. V. et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa, 2011, p. 73 – 86.

MOURA, Dante Henrique. *Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração*. Holos, Natal, v.2, p.1- 27, 2007.

PACHECO, Eliezer (org.) Institutos Federais. *Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo. Moderna, 2011.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: AS REAÇÕES CONTRA A EQUIDADE DE GÊNERO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Gabriela Costa¹⁴

INTRODUÇÃO

Dos anos 1970 a 1990 a agenda pela igualdade de gênero encontrou oportunidades de ampliação (BIROLI, 2018). Ainda que com muitas controvérsias e entraves, feminismo e gênero ganharam mais espaço nas agendas internacionais e no debate acadêmico, embora não tenha sido suficiente para transformar os regimes de forma igualitária, em uma perspectiva de gênero. Como coloca Flávia Biroli, a questão não é idealizar as democracias liberais existentes, todavia chamar a atenção para o contexto em que foi possível disputar suas possibilidades a partir da crítica de seus próprios limites¹⁵.

Desde os anos 1930 os estudos feministas (*feminist studies*) ou os estudos de mulheres (*women studies*) já compunham campos específicos de estudos, e entre os anos 1970 e 1980 se disseminou o conceito de gênero, que reformulou categorias em busca de uma área específica de investigação, os estudos de gênero (*gender studies*) (MATOS, 2008). Mesmo em cenários completamente diversos pelo globo, com muitas especificidades na América Latina, por exemplo, em governos ditatoriais como no caso do Brasil, Chile e Argentina, sexo/gênero¹⁶, como um conceito amplo, circulava e era debatido em pesquisas científicas, matérias jornalísticas e mesmo em produções televisivas (CORREIA, 2016).

Consoante a isto, no final dos anos 1970 o neoliberalismo tomava forma em suas políticas de austeridade que redefiniam globalmente o campo político, social e econômico. Esta doutrina propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem aproveitado se liberarmos as capacidades individuais, garantindo uma estrutura que se caracteriza por direitos a propriedade privada, livres mercados e comércio (HARVEY, 2014).

¹⁴ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

¹⁵ Flávia Biroli, “O recesso da democracia e as disputas em torno da agenda de gênero”, *Blog da Boitempo*. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/24/o-recesso-da-democracia-e-as-disputas-em-torno-da-agenda-de-genero/>. Acesso em mai. 2021.

¹⁶ Utilizamos aqui o conceito de sexo e gênero proposto por Judith Butler, para quem sexo e gênero não são distintos, aonde o primeiro está para natureza, assim como o segundo para a cultura. Assim, “Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.” (BUTLER, 2014).

Como aponta Nancy Fraser (2018), a acumulação de capital é impossível sem uma estrutura legal que possibilite as trocas de mercado e a empresa privada. É neste mesmo cenário de democracias liberais que a agenda de direitos pôde promover, ao longo de algumas décadas, um número de conquistas em relação aos direitos sexuais e reprodutivos e a busca pela igualdade de gênero, ainda que com muitas limitações e esvaziamentos de significados, mas não sem muitas reações e pressões por parte de movimentos sociais (BIROLI, 2020).

Na última década temos visto gênero no centro do debate político. Muitas são as reações contra as discussões de gênero, seja nos planos de educação, como também em discussões que mobilizam os direitos sexuais e reprodutivos, bem como na luta contra a homofobia, e mais amplamente a LGBTQIAfobia¹⁷. As ações contra o gênero têm uma relação direta com a erosão da democracia, especialmente na América Latina (BIROLI, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017), mais do que uma disputa teórica, relacionada a conceitos como ideologia e gênero, esquerda e direita, dentre outros, estes conflitos se concretizam no campo jurídico e das políticas públicas e na construção de instituições como família e escola.

As reações conservadoras às pautas de gênero têm servido ao fortalecimento de governos antidemocráticos e a políticas de gotejamento e precarização: “A noção de ‘ideologia de gênero’ tem sido uma estratégia eficaz para reunir grupos conservadores distintos e angariar suporte para lideranças e políticas autoritárias.” (BIROLI, 2019, p. 76). Partimos da tese de que a defesa da família, as reações as discussões de gênero, sobretudo nas escolas¹⁸, e o atual debate sobre a privatização da educação, em que pesa projetos como do ensino domiciliar tem sido uma resposta do capital as conquistas de direitos de mulheres e da população LGBTQIA+ nas últimas décadas.

As campanhas contra o gênero, de modo geral, contribuem para a limitação da democracia e para o que autores/as têm chamado de desdemocratização (BIROLI, 2019), uma vez que buscam apagar existências plurais, expandindo o alcance da moralidade tradicional, unindo o campo público/político com a esfera religiosa, sobretudo através de expressões como a Teologia da Prosperidade¹⁹, e também colocando a família no centro da dinâmica de privatização.

¹⁷ A LGBTQIAfobia é a discriminação de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, *queers*, intersexuais e assexuais, mas a sigla LGBTQIA+ inclui também outras identidades e orientações sexuais como pessoas não-binárias e pansexuais.

¹⁸ A educação foi e continua sendo um espaço de muitas disputas. Não à toa movimentos como o Escola Sem Partido e o combate as discussões de gênero e a educação sexual nas escolas tem relevância e são usados em plataformas e campanhas políticas, como também possuem um *status* privilegiado em proposições de projetos de leis.

¹⁹ Segundo a lógica da Teologia da Prosperidade, o enriquecimento pessoal é a meta a ser alcançada com a criação e o desenvolvimento da empresa religiosa. Esta teologia visa transformar o indivíduo para que essa mudança possa transformar a sociedade. A ascensão social e mobilidade do indivíduo torna-se um dos, se não o único, vetor de transformação social. Ver Jesús García-Ruiz e Patrick

Transfere-se, então, a responsabilidade das políticas sociais, que vão sendo retiradas, para a esfera doméstica. Portanto, a família seria a principal responsável em prover saúde, educação, cuidados, no lugar de políticas públicas (BROWN, 2019). É aqui que percebemos como a articulação da chamada ideologia de gênero, com *status* forte na América Latina, somado ao que no Brasil se organizou em torno do movimento Escola Sem Partido, por exemplo, (FRIGOTTO, 2017), tem construído o tom e a base para privatização de responsabilidades públicas/coletivas na educação.

Ancoramos nossa discussão nos estudos de gênero e estudos feministas, bem como na teoria *queer*, a fim de compreender o gênero no processo de desdemocratização. Partimos da seguinte pergunta: como gênero tem se articulado com a escalada conservadora e qual a sua relação com o campo educacional?

Na primeira sessão analisaremos a associação entre o conservadorismo e as reações ao gênero, partindo do papel substancial da reprodução social na manutenção do sistema. Em seguida buscaremos compreender como a defesa da família é uma maneira de salvaguardar a unidade produtiva do capital e como isto tem se articulado com as diferentes formas de privatização das demandas sociais. Posteriormente, discutiremos como esta reorganização do sistema tem se aplicado a educação, em projetos como o da educação domiciliar, e a sua conexão com o neoliberalismo. Por fim, partimos de uma posição, um saber situado, para compreender como as pedagogias engajadas podem repensar a educação, com vistas a se responsabilizar pelos conhecimentos que são construídos, tencionando a pluralização dos espaços de produção do conhecimento, dos discursos e das subjetividades.

ESCALADA CONSERVADORA, (RE)PRODUÇÃO SOCIAL E AS REAÇÕES CONTRA O GÊNERO

Nancy Fraser (2018) aponta que as democracias liberais necessitam de uma base ampla que forneça um “músculo político”, indispensável em períodos de crise. Para além disso, em todos os períodos, a estrutura estatal, e legal, precisa sustentar a acumulação de capital a longo prazo. Isso significa que as conquistas de direitos dentro da lógica do sistema capitalista podem também garantir a continuidade do seu próprio funcionamento. É preciso lembrar que as contradições

Michel, “Neo-pentecostalismo y globalización”, *Servicio Informativo Ecueménico y Popular*. Disponível em: <<https://ecumenico.org/neopentecostalismo-y-globalizacion>>. Acesso em jun. 2021. Ainda de acordo com José Luis Pérez Guadalupe (2020, p. 50) a “[...] ‘teologia da prosperidade’ propõe um envolvimento com as realidades deste mundo, como fez o chamado ‘Evangelho Social’ em seu tempo. Porém, a grande diferença entre os dois é que a ‘teologia da prosperidade’ não propõe um plano de transformação da ordem social existente e sim o usufruto dos recursos presentes no mundo, com a crença de que os cristãos são os ‘filhos do Rei’, e têm o direito de desfrutar dos bens da criação.”

são essenciais para a (re)produção do sistema. Em tempos de conservadorismo, ou como aponta alguns autores/as neoconservadorismo (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020), os retrocessos e a retirada de direitos servem aos interesses do capital e operam seja em sua proteção, como também para o seu avanço.

É o que constatamos com relação aos direitos reprodutivos e sexuais e a igualdade, ou melhor a equidade de gênero. Uma das condições essenciais do funcionamento do capitalismo é a reprodução social. A teoria da reprodução social foi e é largamente discutida por teóricas/os dos estudos marxistas, especificamente o feminismo marxista. Compreende-se que a produção de bens e serviços é integrada a produção da vida. Se a mercadoria por excelência do capitalismo é a força de trabalho, esta precisa de produzir e reproduzir para que exista. Tithi Bhattacharya enumera três processos que estão interconectados para a (re)produção da força de trabalho: *i*. Atividades que regeneram os/as trabalhadores/as, como alimentação, descanso, higiene e cuidados de maneira geral; *ii*. Atividades de manutenção e cuidados com pessoas que não estão trabalhando, como crianças, idosos, e pessoas desempregadas ou que por algum motivo não podem se inserir no mercado de trabalho; e, por fim, a *iii*. Produção de pessoas²⁰.

A (re)produção de pessoas forma um custo bem baixo para o capital, já que este trabalho, em sua maioria, não é remunerado. “A atividade socio-reprodutiva não remunerada é necessária para a existência do trabalho remunerado, para a acumulação de mais-valor e para o funcionamento do capitalismo enquanto tal.” (FRASER, 2020, p. 264). Por exemplo, o trabalho doméstico foi e continua a ser executado principalmente por mulheres, em uma estrutura que historicamente tornou a família nuclear a unidade econômica básica da sociedade capitalista (LEACOCK, 2012), separando a esfera econômica da doméstica, associando o primeiro aos homens e o segundo as mulheres em um movimento de naturalização da subordinação feminina (FRASER, 2020; FEDERICI, 2019).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que entre o 4º trimestre de 2019 e de 2020 as mulheres representaram mais de 92% das pessoas ocupadas em trabalho doméstico, das quais mais de 65% eram negras²¹. O trabalho reprodutivo escancara dimensões não apenas de classe, mas interseccionam-se marcadores de gênero e raça, como também podemos cruzar, a nível global, nacionalidade e geração (HOCHSCHILD, 2011).

²⁰ Disponível na revista *Socialist Worker*: <https://socialistworker.org/2013/09/10/what-is-social-reproduction-theory>. Acesso em mai. 2021.

²¹ Neste sentido a análise interseccional é indispensável para compreender como operam as formas de opressão, dominação e exploração, já que estas não se dão apenas por uma via, mas inter cruzam diferentes marcadores sociais da diferença na produção das desigualdades tais como classe, raça, sexualidade, gênero, nacionalidade, geração, dentre outros.

O trabalho afetivo e material, nos processos tidos como reprodução social, são essenciais para a manutenção do capitalismo, mais que isso, são indispensáveis para a sociedade (FRASER, 2020). Algumas teóricas, como Nancy Fraser, apontam para uma crise do cuidado que acompanham as crises econômicas e ecológicas no capitalismo. A crise é estrutural e, no atual estágio do capitalismo, o neoliberalismo, o sistema tem esgotado sistematicamente as capacidades individuais e coletivas de recuperação dos seres humanos e enfraquecido os laços sociais (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019), a partir de uma lógica de individualismo e competitividade.

Podemos afirmar que esta “crise do cuidado” tem sido ainda mais intensificada na pandemia de Covid-19. As mulheres estão na linha de frente das ocupações relacionadas ao cuidado, seja na área da saúde, como enfermeiras, cuidadoras de idosos/as e crianças, no trabalho de limpeza e serviços gerais, como também no trabalho doméstico, de reprodução social, que foi ainda mais acentuado neste período (PINHEIRO; TOKARSKI; VASCONCELOS, 2020). São também elas que compõe a maior parte das pessoas desempregadas no Brasil atualmente²² e com os menores rendimentos (IBGE, 2021).

A reprodução social sempre foi um território em disputa. Da divisão sexual do trabalho, analisado por diferentes abordagens teóricas, a (re)produção social tem gerado debates que vão desde a família e a educação sexual de crianças e adolescentes, à chamada ideologia de gênero, que mobiliza muitas esferas da vida social e que gerou fortes conflitos e entraves e foi objeto relevante na disputa presidencial no Brasil em 2018. Estas, por sua vez, se relacionam com a luta pelos direitos sexuais e reprodutivos (e de maneira mais ampla os direitos humanos) e a busca pela equidade de gênero, articulada por diferentes grupos, em especial os movimentos feministas e LGBTQIA+.

As reações contra os debates de gênero operam inúmeros dispositivos de saber-poder, dentre os quais família e educação/escola permanecem como instituições em constante disputa, estando continuamente no centro do debate, como veremos nas próximas sessões.

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: A UNIDADE (RE)PRODUTIVA E A DINÂMICA DE PRIVATIZAÇÃO

O pânico moral em torno da saúde reprodutiva e sexual das mulheres, do feminismo, da educação sexual nas escolas e universidades, do reconhecimento de identidades e sexualidades dissidentes, do casamento homoafetivo e da descriminalização/legalização do aborto encontra eco há décadas e desde os anos 1990 é construído em torno da chamada reação a “ideologia de gênero”, com

²² Ver em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=destaques>>.

contornos muito nítidos na América Latina (BIROLI, 2019; MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Por ideologia de gênero Jorge Scala, autor do livro *La ideología del género*, compreende ser um instrumento político-discursivo de dimensões internacionais, que busca construir um modelo globalizante e total, alterando pautas morais que tem como fim a destruição da sociedade (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

As respostas contra a chamada ideologia de gênero sustentam um discurso de neutralidade, uma vez que declaram não possuir uma agenda ideológica, porém a terminologia surgiu no seio da Igreja Católica (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; VAGGIONE, 2017) e possui relações políticas estreitas com agremiações de direita e centro e no Brasil movimentos como o Escola Sem Partido (RATIER, 2016).

Uma das principais pautas defendidas por estes grupos tem sido a proteção da família heterossexual e cisgênera²³. Congressos, encontros e organizações não governamentais (ONGs) se intitulam como pró-família e pró-vida, e articulam diferentes associações religiosas, como católicos e evangélicos, bem como grupos seculares e organizações políticas, quando estas não convergem em um mesmo grupo, ocupando a esfera política a partir de princípios religiosos, em uma resposta a laicização do Estado (BIROLI; MACHADO; VANGGIONE, 2020). Reivindicando, assim, a liberdade de expressão com o objetivo de ratificar a masculinidade heterossexual, cisgênera e branca, negando a pluralidade e a diferença. Como aponta Wendy Brown (2019) a liberdade descolada da justiça social, do pluralismo ético e da equidade é antidemocrática e é um projeto de manutenção da ordem vigente.

É sabido que a família é uma instituição social que se transformou ao longo dos séculos e apresenta formatos e finalidades que podem mudar até em um mesmo espaço e tempo. Apesar de os grupos conservadores no país se posicionarem de forma saudosista em relação ao ideal de família, no caso brasileiro, o estereótipo da família tradicional foi pouco expressivo (SANTOS, 2019). E mesmo que tenha havido uma série de leis que tutelaram a instituição família baseada no poder paterno e heterossexual, na prática isto não garantiu que as relações que fugissem a regra deixassem de existir, até mesmo dentro de famílias tidas como tradicionais.

²³ Viviane Vergueiro (2016, p. 252) em uma primeira definição da cisgeneridade a entende como a “[...] identidade de gênero daquelas pessoas cuja ‘experiência interna e individual do gênero’ corresponda ao ‘sexo atribuído no nascimento’ a elas.” No entanto, a própria autora compreende os limites desta definição ao colocar que é necessário encontrar formas de se referir a normalidade de alguns corpos e identidades de gênero sem que parta da ideia de um dado natural e de uma superioridade de alguns em relação a outros, os sujeitos abjetos e anormais. Nas palavras de Vergueiro (2016, p. 252) “[...] analisar a cisgeneridade implica também em uma possibilidade de refletir sobre a normalidade e os dispositivos de poder que produzem sua naturalização [...]”

É necessário, sobretudo, recorrer aos estudos antropológicos para compreender parentesco e consanguinidade, uma vez que a salvaguarda da família tradicional por parte dos grupos conservadores mobiliza discursos que tendem a fazer crer que estas relações são naturais e uniformes. Todavia, os dados de etnografias de diferentes culturas mostram que parentesco não é um dado biológico já que diferentes sociedades organizam suas genealogias e grupos de formas distintas. O que a antropologia nos oferece aqui é a possibilidade de compreender o que Gayle Rubin (2017, n. p.) afirmou outrora: “Parentesco é organização, e organizar traz poder.”

O feminismo tem sido o movimento que desde a sua gênese questiona a instituição família. Da separação entre público e privado até debates como monogamia e a sua relação com o sistema econômico e social. Embora este movimento e suas epistemologias não seja homogêneo e encontre um número expressivo de percepções, por vezes contraditórias sobre um mesmo tema, tem sido este movimento que historicamente problematiza vários dos aspectos relacionados a essa instituição, revelando e escancarando que é justamente a família que muitas vezes contribui para a opressão das mulheres e dos membros mais vulneráveis (SANTOS, 2019; BIROLI, 2014). Alguns/as autores/as têm mostrado que a defesa da família na última década, em especial no caso do Brasil, tem uma relação direta com a capilaridade e intensificação do neoliberalismo:

Além do aspecto religioso e conservador, é possível levantar a hipótese de que a centralidade que a família ganhou na política brasileira também está relacionada com o neoliberalismo. Seguindo autores/as que compreendem o neoliberalismo como uma racionalidade (BROWN, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016), é possível argumentar que esse reforço das famílias – dentro de uma ofensiva contra direitos relacionados a gênero e sexualidade – foi sendo desenvolvido concomitante a um fortalecimento do neoliberalismo no Brasil. (SANTOS, 2019, p. 13).

É através da proteção da família tradicional que a unidade (re)produtiva se mantém e que se mobilizam barreiras a ação do Estado, privatizando responsabilidades. Como aponta Flávia Biroli (2014, p. 45), a naturalização da família a partir de ideais burgueses “[...] da família nuclear privatizada, também impede que se considere outras alternativas.” Desta forma, “[...] quando uma realidade social é naturalizada, não apenas se justifica um estado de coisas, mas também se tolhe a imaginação social e política.” (BIROLI, 2014, p. 45). É a partir da objeção e da marginalização de sujeitos e dos novos arranjos familiares que discursos e práticas em torno da família têm sido mobilizados:

A família é a chave que conecta as dimensões econômica e moral da regressão democrática. O dismantelamento da infraestrutura pública e a restrição dos direitos econômicos e trabalhistas tornam a proteção e o apoio

por e dentro da família uma necessidade prática e um antídoto para as incertezas e a precariedade. Reforçam as desigualdades entre as famílias e a pressão pelo provimento, na medida em que ampliam a responsabilidade das unidades familiares por saúde, educação e moradia, crescentemente mercantilizadas. Dada a divisão sexual do trabalho, acentuam a carga de trabalho das mulheres na medida da restrição de políticas e equipamentos públicos de cuidado. (BIROLI, 2019, p. 86).

As disputas nas últimas décadas em torno da discussão sobre família mostram que há uma mudança, se antes a disputa se dava, sobretudo, no campo da constituição dos arranjos familiares e na adoção de crianças por casais homoafetivos, apoiado no apelo à ideologia de gênero, a questão passou a negar até mesmo a discussão e proposição de políticas públicas relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos e as desigualdades de gênero (SANTOS, 2019), bem como a educação sexual e debates de gênero nas instituições de ensino, como podemos perceber na mobilização de forças que tem buscado impedir a discussão de gênero nas escolas sob a égide da autonomia individual por parte principalmente de mães e pais, e de modo mais amplo a família. Estes movimentos se articulam com força na América Latina e exemplo disto é a campanha #ConMisHijosNoTeMetas²⁴, que incentiva os pais a assumirem uma autoridade na educação básica, mitigando a participação do Estado, já que, segundo o movimento, as crianças seriam os principais alvos dos grupos feministas e LGBTQIA+.

Um marco importante no Brasil foi a articulação destas forças, através da bancada teológica, contra as discussões de gênero na educação ao reivindicar a retirada dos termos “igualdade de gênero” e “orientação sexual” do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014, que compunham as medidas definidas na Conferência Nacional de Educação (CNE). Estes esforços também se encadeiam no combate a uma suposta doutrinação marxista nas instituições de educação, através do que foi nomeado equivocadamente como “marxismo cultural”, sendo este, para os apoiadores desta perspectiva, hegemônico na sociedade. Porém, o marxismo é apenas uma dentre as diversas teorias sociais, políticas e pedagógicas que constituem a formação intelectual de estudantes, professores/as e pesquisadores/as, o que podemos notar ao percebermos os conflitos, disputas e rupturas nos diversos movimentos sociais e produções intelectuais (TOITIO, 2020).

É neste contexto que surgem propostas no Brasil como o projeto de lei (PL) 3179/2012, de autoria de Lincoln Portela (Partido Liberal), que visa

²⁴ No site da campanha há uma hashtag que diz “gênero nunca mais” e uma mensagem em destaque que ressalta o respeito aos direitos cidadãos. A afirmação vai de encontro ao que já discutimos anteriormente, a reivindicação por uma liberdade de expressão e autonomia individual suplanta o campo coletivo, dissociando liberdade de comunidade, uma vez que a primeira só pode existir frente a possibilidade da segunda ser respeitada. Disponível em: <<https://conmishijosnotemetas.com.ar/#!/-inicio/>>

acrescentar um parágrafo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁵, que dispõe sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica (*homeschooling*)²⁶.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR: PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ANULAMENTO DAS DIFERENÇAS

Os/as defensores/as da educação domiciliar compreendem-na como um direito na esfera das liberdades individuais fundamentais e do fortalecimento do poder familiar (ANDRADE, 2017). No Brasil, o movimento a favor do *homeschooling* difundiu-se a partir de 2010 e embora o projeto de lei recentemente tenha ganhado um novo texto, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em razão das críticas de educadores/as e pesquisadores/as, o projeto permanece questionável, não obstante a votação do PL avança e é prioridade da gestão de Jair Bolsonaro²⁷.

A privatização da educação tem sido discutida há décadas por vários/as pesquisadores/as da área. Segundo Christian Laval (2019), o Brasil é vanguarda neste processo de neoliberalização da educação, caracterizado por uma participação direta e expressiva de empresas no campo da educação e do crescimento do ensino superior privado no país²⁸.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas foram reduzidas. É reconhecido que a privatização neste período aumentou significativamente. Já nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016) as IES públicas tiveram um crescimento (CHAVES; AMARAL, 2016), tanto no que tange a ampliação de vagas nas universidades, como na criação de novas instituições de ensino públicas e na transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica

²⁵ Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em jun. 2021.

²⁶ Há um outro projeto que tramita junto do PL 3179/2012, que é o PL 2401/2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em jun. 2021. Este projeto de lei dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, alterando a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²⁷ Projeto de lei 3179/2012. Disponível no site: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em jun. 2021.

²⁸ O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), por exemplo, desloca o investimento das instituições de ensino superior públicas para as privadas, em um processo que alguns autores chamam de “financeirização da educação”, contribuindo com a expansão de conglomerados educacionais que tornam a educação uma mercadoria com um objetivo: o lucro. Para conhecer mais sobre o FIES ver: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em jun. 2021. Sobre o debate em torno do investimento público do setor educacional privado a partir de políticas como o FIES ver referências (CHAVES; AMARAL, 2016).

(CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)²⁹. Apesar desta ampliação, o projeto de educação do capital, representado pelas elites econômicas e também por organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é o “[...] aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação, pela consolidação de um novo mercado educativo global, o que o caracteriza como sendo de cunho neoliberal.” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51). A educação neoliberal é o que Laval (2019, p. 17) chama de um

[...] modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas.

Este modelo de educação tem sido implementado de diversas maneiras ao longo das últimas décadas. O sociólogo George Ritzer retomou alguns estudos de Max Weber e percebeu que atualmente a burocracia é radicalizada em instâncias da vida, através do fenômeno que ele nomeou de *Mcdonaldização*. Tencionando a busca por um ganho constante de produtividade, a partir de índices, resultados, métricas, cada vez maiores de eficiência (CZAJKOWSKI JÚNIOR, 2021) que também se aplica ao campo educacional.

As tendências neoliberais da educação são muitas e costumam vir com a defesa da reforma da escola, este termo guarda-chuva que abriga tantas perspectivas e disposições (LAVAL, 2019), como a flexibilização do ensino. Expressões como esta, flexibilização, remetem a uma ideia de tornar algo menos rígido, mas na prática têm servido a retirada de direitos, individualizando encargos que deveriam ser do Estado ou do empregador, com vistas a manter a hegemonia do capital. A neoliberalização da educação atua com vistas a fortalecer o setor privado e enfraquecer o setor público, colocando em risco a liberdade de professoras/es e pesquisadores/as, especialmente das Ciências Humanas, em áreas que

²⁹ A Lei nº 11.892, de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em jun. 2021.

historicamente são críticas à sociedade capitalista, como no caso da Sociologia (FERREIRA; SANTANA, 2018).

A junção entre a esfera econômica-política e religiosa tem sido definidor nas tomadas de decisões no campo político. A combinação da família, amalgamada através do poder paterno, com uma rígida divisão de papéis (estruturada no binarismo: papéis masculinos e femininos) e baseada na heterossexualidade, cisgeneridade e procriação (BIROLI, 2014), fundida com posições políticas conservadoras, buscam homogeneizar as existências e relações, definindo o que é legítimo e ilegítimo. Mais que isto, estes esforços possuem um papel dentro do sistema.

Como pontua Christian Laval (2019 p. 18), a acumulação de capital depende da inovação e da formação de mão de obra, no entanto, em razão desta própria acumulação é necessário que determinados custos sejam minimizados, através de uma reorganização interna, ou pela transferência do ônus para as famílias: “Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser ‘rentável’ para as empresas do ‘capital humano’”. Segundo este mesmo autor, mediante esta concepção dominante, a educação tem duas dimensões: uma utilitarista, pois ela é um instrumento do bem-estar econômico, garantidor do capital humano as empresas, e também é liberal, no sentido de compreender o conhecimento enquanto um recurso privado, que tem como objetivo único a mobilidade social de indivíduos. Assim, ela é regida ou por relações cada vez mais comerciais no mercado educacional, ou por relações que seguem este modelo, ainda que seja em domicílios, mas que objetiva atender o mercado.

O *homeschooling* converge com esta razão neoliberal ao retirar a educação da incumbência do Estado, privatizando encargos e apagando o convívio com as diferenças que estão presentes nos espaços coletivos, como as escolas. É neste sentido que projetos como o da educação domiciliar dialogam com as reações contra o gênero e se tornam uma ameaça não apenas a educação, mas a democracia. Quando o espaço público perde terreno e a diferença é anulada o caminho é a construção de sociedades intolerantes e a tomada de poder por grupos autoritários.

Apesar de o texto do projeto colocar a critério de pais ou responsáveis decidirem se o aprendizado deve ocorrer em casa ou na escola, compreendemos que esta responsabilização de indivíduos com relação a aspectos que deveriam ser de ordem social enfraquecem a educação pública e os investimentos em educação e reduzem o ensino e a aprendizagem a um processo que acontece no campo individual, através do imperativo da privatização. Segundo esta perspectiva, se a crise econômica e social do capitalismo decorre da falência das instituições públicas, e dos espaços públicos como um todo, a solução para a crise é a privatização. Portanto, o Estado deve ser mínimo e o privado maximizado: todos devem se conceber como empreendedores (ROSA; CAMARGO, 2020). Esta concepção de sociedade, e de educação, abre caminho para o agravamento da

vulnerabilidade social e das desigualdades. O ensino domiciliar pressupõe uma estrutura que a esmagadora maioria das famílias no país não possuem, retirando o pressuposto básico da igualdade de condições para o aprendizado, como define a LDB.

Se a crise é consequência do público e se a resposta é a privatização, então as instituições devem ser reduzidas. Todavia a escola cumpre uma função ampla e multifacetada. A escola, por exemplo, exerce a responsabilidade pela nutrição de muitas crianças e adolescentes que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza. A pandemia da Covid-19 ressaltou ainda mais isto. O fechamento das escolas impactou a nutrição das crianças, segundo informações do documento da Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) intitulado Covid-19: *Missing More Than a Classroom: the impact of school closures on children's nutrition*³⁰. As escolas têm uma função substancial na segurança alimentar de crianças, adolescentes e jovens: “As escolas desempenham um papel importante na prestação direta de serviços de saúde e nutrição nos primeiros 8.000 dias de vida de uma criança que são críticos para o seu desenvolvimento.” (BORKOWSKI *et al.*, 2021, p. 6, tradução nossa).

No que tange ao aspecto pedagógico, ainda que a proposta do PL tenha a previsão de o poder público realizar a supervisão e a avaliação periódica da aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem é complexo e demanda, sobretudo, uma formação específica por parte de educadores/as. Ensinar exige formação, pesquisa e prática. Os cursos de licenciaturas possuem uma carga horária mínima com componentes curriculares de formação pedagógica, práticas e estágios docente. É neste sentido que projetos como o do ensino domiciliar endossam a concepção de que ensinar requer, basicamente, uma disposição pessoal, e que a profissão professor/a é alicerçada em uma inclinação individual e que não necessita de formação específica e continuada. A profissionalização de professores/as e os movimentos de organização dos/as trabalhadores/as de educação na sociedade brasileira são centrais na garantia do direito a educação de qualidade para todos e todas.

É necessário também repensar as dinâmicas familiares de opressão e violências. Segundo dados do Relatório 2019 do Disque Direitos Humanos, realizado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), as principais violências sofridas por crianças e adolescentes são, em escala decrescente de casos ouvidos pelo disque direitos humanos, negligência, violência psicológica, física, sexual, institucional, e exploração do trabalho, sendo que 52% das violações ocorreram na casa da vítima. A maioria das violações é praticada por pessoas próximas ao convívio familiar (mãe, pai ou padrasto, tio/a,

³⁰ Covid-19: Perdendo mais que uma sala de aula: o impacto do fechamento das escolas na nutrição infantil.

etc.). Se fizermos um recorte de gênero 55% das vítimas são do sexo feminino, enquanto 45% são do sexo masculino.

A escola é uma das instituições que compõem a chamada rede de proteção à infância e adolescência. Junto de outras instituições e atores de outras áreas, como a saúde e a assistência social, mitigando ou interrompendo ciclos de violências. De acordo com dados do relatório da ONG World Vision (2020), o isolamento durante a pandemia de Covid-19 colocou crianças e adolescentes em situação de maior risco no que diz respeito a violência física, emocional e sexual. Como aponta o relatório, a quarentena para conter a disseminação do vírus, acabou por isolar crianças e adolescentes em lares inseguros, colocando-os em maior risco, sobretudo aqueles/as que já se encontravam em situação de vulnerabilidade. A escola pode ser um espaço essencial na proteção de crianças, adolescentes e jovens. Os/as professores/as costumam ser o primeiro ponto de contato para crianças que vivenciam violências (WORLD VISION, 2020).

O enfraquecimento das discussões de gênero e da educação sexual nas escolas encontra aqui um ponto de colisão. O Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, preconizava que as escolas desenvolvessem ações de prevenção contra este tipo de violência. No recente Programa Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, instituído pelo MMFDH, e da Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes, uma das suas linhas de ação é a produção de materiais e campanhas, e também a oferta de formação em proteção integral da criança e do adolescente no espaço doméstico e nos espaços sociais, como a escola. No entanto, a perspectiva conservadora tem retirado as discussões de gênero na educação e esta arena tem sido campo de embates, como mostra Toni Reis e Edla Eggert a despeito do Plano Nacional de Educação (2017, p 15):

A proposta do novo PNE foi apresentada na Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Após quase dois anos de debates e tramitação, a redação final aprovada pela Câmara dos Deputados e encaminhada para o Senado contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais. O artigo 2º estabeleceu que “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012d). Segundo, em toda a redação foi utilizada flexão de gênero, por exemplo, os/as profissionais da educação, indicando claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino. Em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2013d). Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina (BRASIL, 2013d). De volta na Câmara dos Deputados, aflorou-se de vez nas audiências e debates

sobre o Projeto de Lei o fenômeno da “ideologia de gênero”, com calorosas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação (BRASIL, 2014).

Nos debates ocorridos em torno do Plano Nacional de Educação na década passada, e subsequentemente sobre os Planos Municipais e Estaduais de Educação, a chamada ideologia de gênero foi evocada por grupos que defendiam posições conservadoras e tradicionais, baseado em discursos fundamentalistas e reforçando a concepção de família tradicional, reiterando os posicionamentos que afirmavam que as discussões de gênero, sob a concepção da ideologia de gênero, significam a destruição da família e a desconstrução dos papéis de homens e mulheres na sociedade.

A prioridade que o atual governo tem com propostas como o ensino domiciliar³¹ encontra confluência em torno dos debates que trouxemos até aqui: a defesa da família tradicional e dos rígidos papéis de homens e mulheres, somada as reações contra o gênero, e mais especificamente, aos debates de gênero na escola, são uma ameaça não apenas a equidade de gênero de modo mais estrito, todavia a democracia de modo amplo.

Movimentos como este têm ganhando força na educação e está relacionado, sobretudo, a reorganização política das direitas e da extrema-direita no Brasil, cujas ações fazem supor neutralidade, como no caso do movimento Escola Sem Partido, mas que possuem uma agenda político-ideológica associada ao conservadorismo e aos valores tradicionais, como apontado nos tópicos anteriores. Buscando minar a pluralidade da e na escola e do conhecimento, fortalecendo a esfera familiar, como se esta instituição fosse uma unidade autogerida, “[...] separada do mundo público, com regras e valores próprios.” (BIROLI, 2014, p. 42). Assim, passou-se a questionar a importância da escola, a partir de acusações de que ela estaria contaminada por valores políticos e ideológicos, e isto sustentaria a defesa do ensino domiciliar.

Na campanha presidencial de 2018 temas como ideologia de gênero e o movimento Escola Sem Partido foram explorados pelo atual presidente e obteve grande sucesso entre seus apoiadores (ARAUJO, 2019). Baseado sobretudo em notícias falsas, os discursos de Jair Bolsonaro provocaram um pânico moral e a sua eleição viabilizou uma agenda de austeridade. Todas estas camadas compõem o mesmo projeto de sociedade, na qual a acumulação de capital é o objetivo final e que a privatização de recursos e afetos tem sido o meio mais eficaz.

³¹ No momento em que escrevemos a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara (CCJ) aprovaram o parecer que prevê que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configura crime de abandono intelectual. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168>>. Acesso em jun. 2021.

Despossuir os sujeitos dos espaços coletivos, de socialização e construção de diferentes modos de sociabilidades, conhecimentos e existências, eliminando o convívio com as diferenças, tem sido um dos instrumentos deste processo de neoliberalização da vida, na qual a escola tem sido cada vez mais alvo e que projetos como do ensino domiciliar concretiza com certa celeridade.

PEDAGOGIAS ENGAJADAS: POR UMA EDUCAÇÃO PLURAL

Os estudos feministas, e, posteriormente, os estudos de gênero, transformaram a maneira como se produz conhecimento e gerou uma reviravolta epistemológica. Mais do que simplesmente constatar que os arranjos sociais são organizados a partir do sexo/gênero, estes movimentos e epistemologias buscaram transformar as práticas. A análise feminista da ciência confirmou que a neutralidade e universalidade científica anunciada, na verdade, possuía uma posição clara: a perspectiva masculina (LÖWY, 2000). Posteriormente, os estudos pós-coloniais e decoloniais ratificaram aquilo que os movimentos negro e indígena já haviam afirmado, a de que a ciência foi historicamente construída a partir da visão branca e europeia.

Donna Haraway (1995) nos traz contribuições importantes: todo saber é localizado, porque parte de um corpo, uma posição, um lugar. Esta perspectiva teórica coloca em questão a (pseudo)neutralidade empunhada pelos defensores de projetos como Escola Sem Partido e a chamada ideologia de gênero, como também da educação domiciliar, como se estes projetos fossem parciais. Mas se todo conhecimento é situado então é necessário que se apresente saberes que estão localizados em diferentes posições, portanto, é preciso pluralizar o conhecimento e (re)conhecer os conhecimentos plurais.

Historicamente a escola tem sido o lugar da produção de um determinado tipo de sociedade, de corpos, saberes e sujeitos. Seguindo a percepção de Paul Preciado (2020), a escola não é apenas um lugar de aprendizagem de conteúdo, mas uma fábrica de subjetivação, sobre o qual se assenta formas de adestramento. É nesta instituição política que a criança é submetida a taxonomia binária de sexo/gênero. Portanto, a educação nunca foi neutra e a pedagogia feminista denunciou isto nas escolas, nos currículos, em livros didáticos que reforçavam estereótipos e mesmo nas posições que professoras/es, diretoras/es, inspetoras/es assumiam ou eram impelidos a adotar. A educação, e a escola moderna, ainda reproduzem as hierarquias de poder, em uma definição patriarcal da posição masculina.

As pedagogias da sexualidade são produzidas nas escolas e circulam nesta instituição funcionando como dispositivos que reiteram e performam o gênero: os sujeitos são efeitos e não causas dos discursos, como coloca Judith Butler (2014). Projetos como o do ensino domiciliar supõem que as questões da sexualidade são assuntos privado e que devem se manter neste espaço,

esvaziando a sua dimensão social e política destas questões. Este silenciamento e despolitização tem funções sociais mais amplas, porque buscam a manutenção de uma ordem estabelecida, em que pesa a soberania masculina. Mas, como afirma Foucault o silêncio também é discurso, sobretudo porque ele define as maneiras de dizer e não dizer, e quem pode dizer:

[...] todos esses controles sociais que se desenvolveram no final do século passado e filtram a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo – tratando de proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda parte, despertando as atenções, solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas; em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação ao se falar dele. (FOUCAULT, 2014, p. 34).

A reiteração dos discursos heterossexuais por parte dos grupos conservadores compõe o que Judith Butler chama da performatividade de gênero. Em uma perspectiva teórica *queer* “[...] é necessária a constante reiteração das normas sociais regulatórias a fim de garantir a identidade sexual legitimada.” (LOURO, 2001, p. 551). Ao fim e ao cabo, as mulheres, pessoas negras e de comunidades tradicionais, minorias sexuais e de gênero, só passaram a integrar a escola há pouco tempo. As práticas discursivas que perfomam a realidade continuam sendo majoritariamente masculina, heterossexual, cisgênera, branca e de elite.

Todo esforço dos grupos conservadores compreende uma busca constante pela reiteração da identidade deste sujeito majoritário. A identidade é sempre uma relação: “[...] o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro.” (TADEU, 1999, p. 106). É por isso que os discursos e práticas destes grupos buscam um projeto que reitere continuamente uma identidade, mitigando as demais: o desvio precisa existir para confirmar a regra.

É neste sentido que compreendemos a necessidade de pedagogias engajadas na construção de saberes plurais e de uma educação e escola que verdadeiramente extravase as diferenças. Mais do que incluir debates acerca da LGBTQI-Afobia e construir currículos ditos “tolerantes”, é necessário repensar a educação a partir de outros termos. Tendo como referência aquilo que Haraway (1995) nos traz: os saberes localizados, que partem de uma perspectiva clara e definida e não de uma suposta neutralidade e universalidade, que não no final das contas não abrange as diferenças. Uma pedagogia engajada possui um conhecimento situado, corporificado, portanto, localizável e capaz de prestar contas porque se responsabiliza pelo que produz.

Paulo Freire (2016) elucida sobre a incapacidade de se produzir conhecimento de maneira neutra. De modo mais amplo, ele nos chama a atenção sobre a impossibilidade de sermos neutros, pois a nossa própria existência implica uma posição no mundo. Corroborando, assim, com a perspectiva teórica de Haraway,

bell hooks (2013, p. 53) afirma que “[...] nenhuma educação é politicamente neutra.”

Muitas/os teóricas/os construíram pedagogias a partir de lugares subalternos, das margens, da periferia e também para estes sujeitos. Pedagogias engajadas que vão de encontro a essa descentralização do sujeito majoritário na história da civilização ocidental e buscam deslocar esta concepção problematizando, contestando e subvertendo os dispositivos de assujeitamento, a produção do conhecimento e suas instituições, como a escola, em busca de espaços plurais frente ao projeto do sujeito unitário e monolítico do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disputas em torno do gênero ganharam terreno desde o século passado e dimensões ainda maiores nas duas últimas décadas, articulando o campo religioso, político e também educacional, mobilizando, assim, movimentos conservadores e ultraconservadores. Em nome de uma suposta família, quase pré-discursiva, visto que para estes grupos ela possui um caráter inato, algo anterior a cultura, portanto, sem a sua interferência, conferindo-lhe maior legitimidade, tem-se erigido campanhas e projetos com o objetivo de tornar esta unidade (re)produtiva a encarregada de responsabilidades que são de ordem social.

Este movimento de privatização de diferentes esferas da vida tem se intensificado e constitui o projeto neoliberal, em que pesa a retirada da proteção social, a precarização das formas de trabalho – seja ele produtivo ou reprodutivo – como também o anulamento das diferenças como forma de assujeitamento.

O campo educacional é um espaço importante na produção de discursos e subjetividades, bem como de controle e disciplinamento. Sobre ele e também através dele desenvolvem-se embates no que tange a quais discursos serão ou não produzidos neste espaço, se irão ou não circular e de quais formas isso deve ou não acontecer. Movimentos que impossibilitam as discussões de gênero nas escolas, a chamada ideologia de gênero, o Escola Sem Partido e a defesa do ensino domiciliar compõe este mesmo projeto, e podem ser lidos não apenas como uma ameaça a população LGBTQIA+, ao movimento feminista e aos estudos feministas e de gênero e sexualidade, mas a democracia.

A despolitização dos debates e a pseudoneutralidade destas reivindicações tem servido ao interesse de grupos e atores políticos autoritários que tem viabilizado o desmonte da democracia e de suas instituições, como acontece atualmente no Brasil. Estas condutas, por estarem sendo articuladas dentro de uma democracia liberal, por vezes, se disfarçam de normalidade e se capilarizam de diferentes formas e em diversas instâncias sociais, como tem ocorrido com a escola.

Não obstante, alguns movimentos sociais e partidos políticos, como também pesquisadoras/es e educadores/as tem se organizado como forma de

responder a estes dismantelamentos como é o caso do projeto “Escola Sem Mordaza” (Projeto de Lei 502/2019)³², que pretende abranger todo o território nacional e objetiva defender os princípios de livre manifestação do pensamento, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura buscando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, com vistas a fazer valer a laicidade das instituições, como também o respeito pela liberdade religiosa e de não-crença.

A construção de uma educação pautada pela pluralidade, a partir de pedagogias engajadas e de um saber situado, de um corpo localizado territorialmente, socialmente e historicamente e que, portanto, se responsabiliza pelo que produz e pelos sujeitos envolvidos neste processo compõe uma das frentes de resposta a estes movimentos conservadores e que tem orientado as políticas públicas.

Por fim, este texto não pretende esgotar todas as possibilidades de debates sobre este tema, inclusive pelo seu caráter multidimensional e dinâmico, mas abrir possibilidades para refletirmos e investigarmos a educação como um espaço em disputa e que quando visto através de uma perspectiva de gênero opera forças sistêmicas e que colocam a democracia no centro destes debates.

³² O projeto de lei 502/2019 foi incorporado ao PL 6005/2016 que institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>>

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Édison Prado de. Educação Domiciliar: encontrando o direito. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 172-192, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/S4RmdxXpsYjwZwmJLNDmPZg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- ARAUJO, Gabriela Costa. **Bajubá: memórias e diálogos das travestis**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BIROLI, Flavia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- _____. A reação contra o gênero e a democracia. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, dezembro 2019. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/reacao-contr-o-genero-e-democracia/>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. Introdução: matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. In: **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: Disputas e Retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BIROLI, Flavia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: Disputas e Retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BORKOWSKI, Artur *et al.* **COVID-19: Missing More Than a Classroom**. The impact of school closures on children’s nutrition. Innocenti Working Paper. Florence: UNICEF Office of Research, 2021
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo. Editora Política, 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 32, n. 4, p. 49-72, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jZMkgMgTyb7rmjqtqTVczXBj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 16, p. 13–30, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644535>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CZAJKOWSKI JÚNIOR, Sérgio. Legitimidade estatal e dilemas da modernidade. A *medonaldização* do estado moderno e os seus impactos na reconfiguração do contrato social. **Ciência Política: Poder e Establishment**, [S.L.], p. 53-64, 10, fev. 2021. Atena Editora. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/46029>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti de. A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, [S.L.], v. 1, n. 21, p. 41, 30 jul. 2018. Imperial Editora. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FEDERICI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRASER, Nancy. Crise de legitimação? Sobre as contradições políticas do capitalismo financeirizado. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 153-188, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/153165>. Acesso em: 01 jun. 2021.

_____. Contradições entre capital e cuidado. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 27, n. 53, p. 261-288, 2 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/16876>. Acesso em: 30 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GUADALUPE, José Luis Pérez. Brasil e os novos atores religiosos da política latino-americana. In: GUADALUPE, José Luis Pérez; CARRANZA, Brenda. **Novo ativismo político no Brasil**: os evangélicos do século XXI. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7-41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 29 jun. 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. Love and gold. In: BERTRAN, Hans; EHLERT, Nancy (Eds.). **Family, ties and Care**: family transformation in a plural modernity. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich Leverkusen, 2011, p. 177-188.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas – informação Demográfica e Socioeconômica, n.38, 2021.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEACOCK, Eleanor Burke. Posfácio: Introdução à edição estadunidense. In: **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 11ª ed. Trad. Leandro Konder. Expressão Popular. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer**: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias de gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 16, p. 333-357, agosto 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6Y8dcfxYKPXWmyyZmhF5yph/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio. 2021.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-743, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2021.

PINHEIRO, Luana; TOKARSKI, Carolina; VASCONCELOS, Marcia. **Vulnerabilidades das trabalhadoras domésticas no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil**. Nota Técnica, nº 75. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc), IPEA. Junho de 2020.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: Crônicas da travessia. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola Sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017. Disponível em: https://more.ufsc.br/artigo_revista/inserir_artigo_revista. Acesso em: 21 mai. 2021.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-21, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860031/html/index.html>. Acesso em: 16 jun. 2021.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. Notas sobre a “Economia Política” do sexo. In: **Políticas do sexo**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017. Não paginado.

SANTOS, Rayani Mariano dos. **As disputas em torno das famílias na câmara dos deputados entre 2007 e 2018**: familismo, conservadorismo e neoliberalismo. 2019. 289 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.]

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOITIO, Rafael. “Ideologia de gênero” e “marxismo cultural” nas taras presidenciais: marxismo e feminismo na cena política brasileira. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S.L.], v. 3, n. 10, p. 80-108, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10918>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VAGGIONE, Juan Marco. La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 50, p. 1–35, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tG3Vwp9BqY7kGGTS6WSJ7Zw/abstract/?lang=es>. Acesso em: 02 mai. 2021.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura. (orgs). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/mg3c9/pdf/messeder-9788523218669-14.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

WORLD VISION. **COVID-19 Aftershocks**: A Perfect Storm - Millions more children at risk of violence under lockdown and into the ‘new normal’. 2020.

O USO DAS TICs NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EJA, NUM CONTEXTO PRISIONAL: DOS AVANÇOS NA POLÍTICA PÚBLICA AOS IMPACTOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO INTERIOR DO SISTEMA

Otaviano José Pereira¹

Maria Rita Nascimento Pereira²

Iara Nascimento Pereira³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu de uma experiência de Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no interior de um presídio. Não se trata de um relato de experiência, pura e simples, mas de apontamentos em que tentamos abrir uma reflexão (e diálogo com o leitor) sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) num ambiente e contexto prisional.

Entendemos que o momento é preocupante, marcado por manifestações “para- fascistas” de ódio social estancado, inclusive nas mídias e de um Congresso discutindo um projeto de lei conservador⁴, o da redução da maioridade penal. Na contramão dessa tendência, o tema da educação prisional ganha força a cada dia. No caso de nosso enfoque, não só por se tratar de uma situação de EJA muito específica, justo numa hora histórica em que seu modelo encontra-se cada vez mais na berlinda, nacionalmente questionado, viceja, aqui e acolá, uma multiplicidade de complicadores, apresentados à docência, sob muitas variáveis: gestão, legislação, políticas, formação de professores, carências múltiplas, desperdício (de verbas, experiências) sujeitos sociais em conflito, exclusão no limite, complexidade, exacerbação do uso do poder nesse caso sob a mordada de uma lógica do controle de um sistema (prisional) sabidamente falido. Para tanto, nosso

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), é professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

² Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), é coordenadora da empresa Travessia – Consultoria, Cursos, Projetos e Eventos Educacionais

³ Mestranda em Assistência Social pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), é Assistente Social na Fundação Padre Haroldo, em Campinas (SP).

⁴ Trata-se do projeto de lei em torno da diminuição da maioridade penal. A esse propósito, conferir a entrevista concedida para a jornalista Léa Maria Aarão Reis, pela Dra. Julita Lemgruber, membro titular do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça e do Conselho Diretor do International Drug Policy Consortium, ONG baseada em Londres, sobre tal projeto de lei, visto por ela como uma “aposta no pior”, no *Jornal Carta Maior (online)*. (REIS, 2015. Vide Referência)

foco é a questão do uso das TICs na prisão, transversalizada por tais variáveis que demarcam o ambiente e o contexto em pauta.

Trata-se de um trabalho dividido em três subtítulos, num campo de visão, ainda que apressada - pela evidência dos limites de um artigo - onde tentamos elucidar a inter-relação de tais variáveis no interior do próprio sistema. Ao final “fechamos” o texto, formalmente, em considerações finais, deixando uma questão em aberto, em função de impasses postos como candentes desafios à EJA, naquele espaço específico.

A EJA COMO EXPRESSÃO VOLUNTÁRIA DE AVANÇO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

As políticas de educação escolar nas prisões centrado na educação de jovens e adultos - EJA, ressalta-se o seu caráter complexo de organização e funcionamento, pois se constituem a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário (Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias de Defesa Social ou Administração Prisional, além de órgãos integrantes desses sistemas, como os presídios e as penitenciárias), que, buscam uma educação inclusiva já que é direito constitucional.

Porém há discurso oficial do Estado, dos governos ou das instituições políticas podem obscurecer a *práxis educacional*, pois carregam a natureza ideológica atribuindo funções diversas das realmente exercidas dificultando um caminhar objetivo. Considerando a Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional como fruto de desdobramentos de decisões políticas, questiona-se: Quais são os desdobramentos práticos da educação escolar no cotidiano da prisão para os menores infratores? Quais são as impressões e representações dos menores infratores acerca dessa educação?

Na seara internacional floresce o documento intitulado *Regras mínimas para o tratamento de reclusos*, aprovado pelo conselho econômico e social da ONU em 1957, prevê o acesso à educação de pessoas encarceradas. Conforme evidência Carreira (2009, p. 11), o documento afirma que

[...] devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos, incluindo instrução religiosa. A educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua formação. Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física

Partindo dessa premissa, muito se tem debatido sobre a Educação de Jovens e Adultos em eventos na área de Educação (conferências, congressos,

encontros anuais e bianuais...), notadamente no ENDIPE, nas ANPEDs (nacional e nas regionais), na CONAE 2010/2014, e respectivos Grupos de Trabalho (GTs). Ato contínuo, uma miríade de publicações científicas na área, resultantes da convergência de esforços, até mesmo em publicações informativas de revistas, na imprensa, na Internet. Seja para expor experiências exitosas, demarcar avanços, - desde a Constituição Federal, (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996) culminando com a propositura nas Diretrizes III e VII, notadamente, e as metas 8, 9, 10 e 16, e respectivas estratégias do último Plano Nacional de Educação em vigência: PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010), além das metas de universalização gradual da oferta de ensino, do Infantil ao Ensino Médio, seja para repensar a experiência de EJA (FREITAS, et al, 2011); tendo em vista, notadamente, apontar a necessidade de revisão do modelo (COSME, 2011; PINTO, 2011; MEIRELLES, 2014); seja, ainda, no campo legislativo de uma política própria para o setor. Neste último caso, com um investimento maciço na formação continuada e em serviço de professores, na EJA e no PROEJA (BRASIL, 2006), com vistas a recuperar a escolaridade dos que não a obtiveram “no tempo certo” conforme reza a própria Lei.

Além disso, especificadamente na a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210 de 1984, prevê a educação escolar no sistema prisional nos artigos 17 a 21, estabelece que a assistência educacional no qual compreenda a instrução escolar e a formação profissional do preso e determina que o ensino de primeiro grau (ensino fundamental) é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa, como também, prioriza a exigência de implantação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Concretiza nas Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões, expressas na Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil. Essas diretrizes apresentam parâmetros nacionais relacionados a três eixos: gestão, articulação e mobilização, formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta e aspectos pedagógicos, e o Ministério da Educação do Brasil ratifica por intermédio da Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação, a fim de nortear pedagogicamente a oferta de educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Assim, a educação escolar integra as chamadas políticas públicas retratando uma relação entre Estado e sociedade, contraditória e conflitiva será colocado em evidência atores-chave da dinâmica de implementação da educação escolar nas prisões, como agentes de segurança penitenciária, professores e presos. E com relação à re-escolarização de jovens e adultos – e nossa experiência pautou-se numa prática pedagógica do adulto, por razões óbvias da idade penal – ainda em nossos dias, já na entrada do ano de 2015, fica patente que ainda

almejamos uma experiência exitosa, universalizada em termos de território nacional, de uma escola pública integral, não homogênea em seu modelo, mas sobretudo autônoma e de projetos consistentes, no marco do que Moacir Gadotti, mesmo reconhecendo uma herança de conflitos no campo da própria pedagogia, chamou de “um outro mundo possível” (GADOTTI. 1985, 2007).

Nesse pormenor ainda engatinhamos num novo pacto federativo do Plano Educacional Nacional MEC - Secretarias Estaduais e Municipais, portanto, numa co-gestão dinâmica e articulada do sistema, ainda a superar o engessamento de uma estrutura escolar que herdamos, (PEREIRA, 2014) não autônoma e de pouca, (às vezes nenhuma) invenção criativa. Trocando em miúdos, a escola pública brasileira continuará a ser uma “fábrica de evadidos”, fenômeno que ainda grassa na sociedade brasileira como um todo e repica no próprio modelo de EJA, abstraído de nossa boa vontade e de evidentes esforços de muitos educadores.

Não é escusado dizer que experimentamos avanços, mas vivemos, de modo geral - sem querer abusar das generalizações - o rescaldo de uma experiência de EJA carente de ser repensado e aprofundado, com impasses e alternativas à vista, como se nota numa coletânea do IFES (FREITAS, 2011) e no terceiro volume de uma versão do ENDIPE realizado em Belo Horizonte, (DALBEN, 2010), entre outros. Avanços à parte, na legislação e nas políticas, e transitando já na metade dessa segunda década do presente século, a verdade é que nos encontramos diante de uma EJA “na berlinda”, uma árvore que se anunciou frondosa e que não está rendendo os frutos necessários.

Políticas públicas voltadas a esse campo de atuação docente

Do ponto de vista de políticas públicas já apontamos para avanços nas leis federais que dão sustento a novas investidas na área, sobretudo após 2004, Movimentos como o Fórum Nacional de Educação, que produziu um documento inédito, envolvendo a sociedade civil, pesquisadores e educadores, como a CONAE 2010, revisto na versão 2014 geradora do PNE 2011-2020 e de um Sistema Nacional de Educação (SNE) articulado, são o espelhamento de uma experiência inédita de políticas educacionais pensadas “de baixo para cima”, com interveniência dos sujeitos sociais de classe, gênero, etnias, faixas etárias, trabalhadores, educadores, etc.

A título de esclarecimento, permaneçamos apenas em exemplos extraídos da última versão da CONAE (2014) e no que diz respeito a políticas específicas, no EIXO II: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: JUSTIÇA SOCIAL, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS; o parágrafo 113, afirma:

O tema *Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos* constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional. Diz respeito à efetivação da educação pública democrática, laica e com qualidade social

nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2014, p. 28)

Já no parágrafo, 120, no mesmo Eixo, o documento propõe:

(...) Faz-se necessário a realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos. (Op.cit. p.28)

O que dizer da Educação superior frente às propostas e estratégias da CONAE? O documento é claro, no tocante à responsabilidade das instituições formadoras para atuação no campo da EJA. No parágrafo 129, ainda no Eixo II está explicitado que:

Cabe destacar, também, o papel da educação superior na garantia da articulação entre a graduação e a pós-graduação, por uma formação acadêmica inclusiva, centrada nos processos de pesquisa e de produção de conhecimento. (p. 30).

Ora, nem sempre as graduações em Pedagogia preparam o professor para atuar em EJA, em suas práticas de ensino e/ou estágios. A distância entre o discurso de uma pedagogia livresca e as práticas de ensino ainda é enorme. Nesse caso em foco até parece haver uma montanha a ser escalada, desde o lado de cá, (a formação acadêmica) até o lado de lá, (a realidade prisional, a ser encarada).

Curiosamente, num levantamento (Survey, aleatório) bibliográfico e documental, que realizamos, em Uberaba, num dos trabalhos na pós-graduação em Formação Continuada de Professores para o PROEJA, no tocante à presença de disciplinas voltadas para a EJA/PROEJA, nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil, evidenciou-se que a grande maioria dos cursos oferecidos contempla disciplinas de metodologias e didáticas voltadas para esse campo. Contudo, ficou de pé uma dúvida, a ser resolvida (em outro levantamento), a respeito do elo teoria e prática. Qual seja: em que medida uma formação “livresca” consegue provocar uma síntese integradora com Práticas de Ensino na área? Ora, se afirmamos páginas acima, sobre a urgência de se repensar o modelo de EJA no país, em larga escala, nas escolas, o que dizer no contexto prisional, que requer uma formação teórico-prática sem receio de ir fundo no questionamento da própria lógica de um sistema interno de gestão prisional, tão somente tocada à moda foucaultiana do “vigiar e punir”?

Cumpre, portanto, saber, se as Pedagogias estão, de fato, afinadas, com uma interação ensino-aprendizagem capaz de enfrentar os gigantescos desafios

de tal experiência, como o Parágrafo 142, proposta e estratégia 10, do referido Documento, já no Eixo III: EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: CULTURA, CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SAÚDE, MEIO AMBIENTE, quando nos instiga a:

Incentivar e apoiar financeiramente pesquisas sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, relações étnico-raciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, dos povos da floresta, dos povos das águas, ciganos, educação das pessoas com deficiência, *pessoas jovens, adultas e idosos em situação de privação de liberdade* [grifo nosso] e diversidade religiosa. (p. 33)

O aprimoramento da EJA nos presídios não se reduz à ocupação de tempo para redução de pena

Ao contrário do que muitos pensam, por desinformação ou informações distorcidas, há algumas décadas o Brasil avançou em discussões em torno do destino da situação carcerária como um todo, embora seja bem recente a produção de pelo menos dois documentos decisivos, do ponto de vista jurídico, um deles como *documento referência* de política pública, (BRASIL, 2010; 2012), resultado de Seminários na área⁵.

Convém destacar que as discussões sobre a EJA em espaços de privação de liberdade vêm alcançando, notadamente no presente milênio, uma projeção internacional, inclusive com uma conferência realizada no Brasil.

Como informa o *Documento referência*:

No transcurso do desenvolvimento do Projeto Eurosócial, alguns países Latino Americanos, dentre eles o Brasil, membros fundadores do Consórcio Educacional, introduziram a temática da educação no contexto de encarceramento como uma das questões substantivas do Projeto Eurosócial/Educação, criando, em 2006, a Rede Latino-americana de Educação

⁵ Faz-se jus ressaltar o empenho de décadas da Pastoral Carcerária, da CNBB, ligado ao movimento da Teologia da Libertação dos anos 70 em diante como movimento social pioneiro na área. Ademais, os esforços mais recentes do governo brasileiro em fazer frente a uma luta de aprofundamento e avanço nas políticas no setor, em vista da consolidação de um Sistema Único e Integrado (governo Federal, Estados e Municípios) de Segurança Pública – tal como já acontece com a saúde: SUS. Destacam-se: (a) aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Resolução nº 3 de 11/03/2009 do CNPCP) ; (b) Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº 2 de 19/05/2010); (c) alteração na Lei de Execução Penal que permite às pessoas presas diminuir a sua pena com base nas horas de estudo.

em Contexto de Encarceramento - REDLECE. A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada no Brasil em 2009, concretamente foi mais um importante e estratégico espaço para a consolidação das discussões, principalmente referendando importantes recomendações em âmbito internacional. (BRASIL, 2012, p. 3)

A própria Resolução nº 2, de 10 de maio de 2010, reconhece os avanços nas propostas educacionais para EJA no âmbito prisional, pelas considerações preliminares do documento:

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação; [...] (BRASIL, 2010, p. 1)

A posição avançada de políticas na área, no Brasil, e considerando o pioneirismo que anda aos pares com países europeus e latino-americano, entre nós, não nos parece o suficiente para que (ainda) tenhamos maior visibilidade dos avanços alcançados. Mesmo ciente dos últimos passos dados em esforço conjunto dos Ministérios da Educação e da Justiça, no próprio *Documento referência*, portanto oficial, a avaliação é a de que ainda há muito que andar, nesse campo de uma proposta mais realista e consistente da EJA nas prisões:

Embora consigamos destacar alguns avanços concretos, por outro lado, percebemos que precisamos muito ainda avançar no campo normativo. Necessitamos principalmente investir na consolidação das diretrizes nacionais para a política de educação em espaço de privação de liberdade. Não é mais concebível que estados ainda não possuam uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teórica- metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total imprevisto de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional. [...] Somente através da institucionalização nacional de uma política de educação para o sistema penitenciário, principalmente privilegiando as ações educacionais em uma proposta político-pedagógica de execução penal como programa de reinserção social, se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão. (BRASIL, 2012, p.4)

E, a ser ainda aprofundado em estratégias didáticas, de suas respectivas metodologias de ensino, em vista do controle da informação, o documento também considera:

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação; (Op. cit. p. 4)

A otimização do uso das TICs também no espaço prisional.

Mendes (2008) define Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

A respeito do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no que a revolução de nosso tempo requer como um conjunto de ferramentas e ambientes virtuais de aprendizagem, de cidadania, dinâmicas e interativas, o documento é claro quando nos solicita, no campo da formação e da prática, no parágrafo 204, da CONAE 2014:

Selecionar, certificar e divulgar a tecnologia educacional, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que for aplicada (Op.cit. p. 44)

Ora, no que afirmamos mais acima a respeito do campo pedagógico, da estrutura curricular de EJA, o documento não a encara separadamente de um mundo do trabalho e da sociabilidade marcada pela revolução tecnológica a favor de todos os sujeitos sociais com o sagrado direito à emancipação, como o documento solicita, abaixo, no parágrafo 327, do referido eixo III:

Estimular a diversificação curricular da EJA, integrando a formação à preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relação entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, adequando a organização do tempo e do espaço pedagógico às características desses alunos/as. (p.48)

Assim senso aproximando documentos de políticas pra o setor, pelo que nos consta, e até que (alguém) nos prove o contrário, os apenados não estão isentos de usufruir de tais ferramentas - à procura de uma cidadania em parte

“roubada” pela exclusão. Paulo Freire, em seu livro “A máquina está a serviço de quem?” publicado em 1984, questiona o uso das tecnologias no processo de EA:

O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana [...] Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola (FREIRE, 1984, p. 6).

Ora, se senão se pode mais sequer imaginar uma formação profissional fora da centralidade do avanço tecnológico, a solicitação do documento-referência da CONAE/2014, no parágrafo 241, ainda eixo III, é clara:

Oferecer, em todas as unidades penitenciárias, em articulação com a secretaria de segurança pública ou de administração penitenciária e com os setores de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, o ensino público como direito humano, privilegiando a modalidade da EJA, integrada à formação profissional. (p.49)

Hoje não se discute se a escola deve ou não utilizar a tecnologia como ferramenta educacional, pois já é uma realidade no contexto educacional. A questão a ser debatida é como usar essas novas tecnologias de forma eficiente e proveitosa. Este pensamento é corroborado por Edgar Moran, 2007, p.11:

Muitas aulas convencionais estão ultrapassadas, aulas baseadas no método expositivo, onde o professor é o retentor do conhecimento e o aluno é o receptor, ou seja, o professor transmite o conhecimento e o aluno decora o conteúdo para a realização de provas.

Porém necessário refletir que somente as tecnologias não são suficientes para conduzir o educando ao processo de aprendizagem crítica reflexiva proposta pela educação atual, portanto, os educadores deverão ponderar suas práticas educativas em prol do resgate da cidadania, assim, “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (Morin, 2007, p. 12).

Postas essas constatações, muito gerais, que leitura conseguimos fazer de EJA no campo prisional? Antes, contudo, precisamos ver mais de perto quem, é esse sujeito social, o apenado, que frequenta a EJA na prisão.

**O preso, um sujeito social excluído (da sociedade) e “adaptado”
(à lógica prisional) – pela contundência de depoimentos extraídos
*in loco***

O sistema carcerário no Brasil necessita pontuar sobre a precariedade e as condições subumanas que os detentos vivem atualmente são assuntos delicados, já que os presídios se tornaram grandes e aglomerados depósitos de pessoas, tem-se que a superlotação, a falta de assistência média e até mesmo higiene pessoal, acarretam doenças graves e incuráveis, onde rege a lei do mais forte. Assim, Mirabete corrobora que

A falência de nosso sistema carcerário tem sido apontada, acertadamente, como uma das maiores mazelas do modelo repressivo brasileiro, que, hipocritamente, envia condenados para penitenciárias, com a apregoada finalidade de reabilitá-lo ao convívio social, mas já sabendo que, ao retornar à sociedade, esse indivíduo estará mais despreparado, desambientado, insensível e, provavelmente, com maior desenvoltura para a prática de outros crimes, até mais violentos em relação ao que o conduziu ao cárcere.

Abusando um pouco de uma expressão mais literária, nada científica, imaginemos um ambiente onde os sujeitos sociais, todos eles, vivem “com a faca entre os dentes e os olhares permanentemente eletrizados”. Ainda que essa metáfora nos remeta a informações impactantes de imprensa, ou em textos literários, filmes, como o recente *Carandiru* (de Hector Babenco), baseado na obra homônima do médico Dráuzio Varela (VARELA, 1999), entre outros.

O depoimento abaixo revela a dramaticidade do contexto, em que o nexo entre cadeia e condição social é inseparável:

(Depoimento 1). A um regime militar que faz a obediência vir pela dor eu confesso que é muito triste quando estou dando aula na EJA, fora do presídio, e vejo muitos caminhando para esta direção, achando que estão “na moda”, eles não entendem que o conhecimento liberta o mesmo é um poder maior do que o que sai de um cano de uma arma, que a ostentação do tráfico, que o ódio e o condicionamento do pobre negro e pardo, sem referência dos pais ou “amor” do país, que deseja cadernos cheios e mentes vazias e submissas, e os que não se adaptarem serão jogado na lixeira social (presídio) .

Tal é o contexto prisional brasileiro⁶ os espaços prisionais assemelham-se a masmorras superlotadas, onde vige um vale tudo da luta pela sobrevivência

⁶ Não é nosso propósito discutir tal modelo, mais profundamente. Sugerimos, por exemplo, a obra do filósofo e jurista argentino Eugênio Raúl Zafaroni (ZAFARONI, 1991) que expõe a face de um modelo latinoamericano mal copiado do modelo norteamericano, e totalmente falido. Além dele

e sua lógica impondo limites extremos. Daí, expressões populares surradas, tais como: “cadeia, escola do crime, lugar de desocupados, que vivem em hotéis de luxo com o dinheiro de nossos impostos, espaço do controle interno e externo da droga, corredor da morte...”, entre outras. Soma-se a essa “avaliação popular” o cenário externo de uma espetacularização da violência pela mídia televisiva – e mais recentemente pelas redes sociais. A sociedade, desinformada no geral, permanece com o choque de informações nas mãos (leia-se: no cérebro) e com a evidente e compreensível revolta popular, de um povo que sofre mais diretamente os efeitos da violência, olhando apenas para a ponta de um profundo *Iceberg*. Por exemplo, na questão candente da maioria penal, tão incompreendida na quase totalidade dos espaços sociais. E isso vale também para o outro lado, o de familiares de policiais assassinados no tiro cruzado de uma guerra, injusta em sua natureza e em suas raízes sociais. Uma escola pública de qualidade e universalizada está lá no fundo desse *Iceberg*, a ser desmontado.

O que dizer sobre políticas públicas na área, aqui lembradas?

Como vimos, no papel não faltam políticas de ressocialização – e nem estamos tratando de simples abrandamento de penas, indulto de Natal e similares – mas estamos a anos luz da concretização de uma política pública de segurança que, começando com uma educação pública integral e de qualidade, a formação integral para o trabalho e sociabilidade, (lazer, cultura, tempo com a família, etc.), uma *blitz* definitiva na vigilância de fronteiras territoriais de entrada de drogas, avanço numa discussão minimamente lúcida com a sociedade e todos os seus segmentos, inclusive policial, em que pese experiências e aprendizados a serem consideradas e avaliadas, como os dos últimos anos no Rio de Janeiro, que atrai cada vez mais turistas para conhecer a riqueza social da vida cotidiana dos mortos. Como dissemos, na introdução desse trabalho, as variáveis se interconectam.

Desses segmentos, uma nova formação, cidadã, de gestores do sistema, se é que já tenha existido para além de treinamentos de relações para seu funcionamento, que não ultrapasse uma estratégia de comando “nazista” – na falta de outro termo, usando-se, aqui, entre aspas, a fala de um professor do interior do presídio em foco. Mas não vamos poupar ninguém, e ver só uma ponta da corda esticada: presídio – mundo (ou sociedade). A faca entre os dentes começa com a gestão prisional, porque também é preciso “segurar a barra”, uma vez que também policiais, ainda mal preparados, estão no outro lado da extensão de um corredor da morte, nas ruas, da mesma forma que os candidatos à prisão, incluindo

uma plêiade de autores brasileiros, que se debruçam sobre o problema carcerário: o Pe. Afonso Pastores (PASTORE, 1991) e tantos outros, (BITENCOURT, 1993; BOLSANELLO, 1998; JESUS, 2000; ROLIM, 2004); e duas traduções pertinentes (THOMPSON, 2002 e WACQUANT, 2001). Conferir essas referências acima na excelente monografia de Flávio Ferreira Rezende, da Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC, campus Uberlândia, (REZENDE, 2010), sob a orientação do Prof. Dr. Anderson Brettas. (Ver referências).

bandidos de “alta periculosidade”. E não se trata só de tragédia anunciada. A mídia exhibe o espetáculo trágico da violência, fruto da insegurança, diuturnamente, como capital político e financeiro de índices de audiência. A indústria da morte, dado a distância abissal entre papel e realidade (teoria e prática emancipadora efetiva) de uma política decisiva de segurança no Brasil, pelo pacto efetivo entre a Federação, Estados e Municípios (e fronteiras), tem seus dados derramados em estatísticas de mortes que superam até países em guerra.

Mas quem é o preso, sobretudo aquele preso que se torna aluno de EJA? Qual sua identidade?

Os apenados são sujeitos sociais (FREIRE, 1976; SEVERINO, 2001) com identidades poliformes, como sabemos a respeito de um sistema penal que coloca tudo e todos num mesmo “caldeirão do inferno”. Em geral a reclusão individual inicia-se e aumenta pela miscigenação de presos de toda estirpe: da alta periculosidade de autores de crimes hediondos a “ladrões de galinha” que também pagam penas. E são alunos de EJA os que cometeram crimes hediondos, com sérios desvios de personalidade, totalmente desestruturados, e em geral líderes de facções, para os quais qualquer aceno à humanização das relações sociais é praticamente impossível, bem como os que “internalizam a escola do crime” de dentro do corredor do sistema e entram num beco sem saída do mesmo, tornando-se reféns de lideranças – sobretudo na questão do tráfico de drogas. Finalmente, são alunos também os que sabem que cometeram delitos, e estão cumprindo pena com esperança do retorno à sociedade, ao mundo do trabalho, ao convívio familiar, religioso, etc. Sobretudo, e não exclusivamente esses últimos, em tese, (a conferir) com “sede de cidadania”, mas, contraditoriamente, com baixíssima autoestima, por motivos óbvios – porque ninguém ali se encontra “num paraíso”. Seja como for, vamos considerá-los, todos, como excluídos, porque exclusão social não surge, originalmente, na cadeia.

O termo exclusão é complexo. De qualquer lado que o encaramos, não nos é possível apagar o pano de fundo social da questão. Sara Escorel, (s/d) uma autora que transita no campo da saúde comunitária, num trabalho pertinente à nossa busca de compreensão, afirma que, no Brasil, desde que o olhar sociológico da Academia passou a aprofundar a estrutura social brasileira, em seus múltiplos entrelaçamentos, estamos diante de um conceito em construção.

Para a autora:

A noção de *exclusão social* [grifo da autora] designa ao mesmo tempo um processo e um estado. Uma trajetória ao longo de um eixo inserção/exclusão, um movimento que exclui processos potencialmente excludentes, vetores de exclusão ou vulnerabilidades e, ao mesmo tempo, um estado, a condição de exclusão, o resultado do movimento. Nessa condição (estado) costuma-se verificar a sobreposição das situações de exclusão num mesmo grupo social. Há uma somatória, uma concentração dos critérios sociais de discriminação, estigmatização e exclusão em certos grupos a um ponto

tal que a exclusão social [idem] caracteriza o contexto de sociabilidade. (p. 5)⁷

Num diálogo aberto com outros autores há de reconhecer que o termo precisa ser questionado em vista de uma tendência a expressar um dualismo entre o “dentro” (inclusão) e o “fora” em vista da compreensão de uma única tessitura social.

É como afirma um dos autores chamados à discussão, ainda por Escorel, no trabalho supracitado:

A noção passou a ser criticada tanto pelos alegados limites em sua capacidade explicativa como em função do uso abusivo do termo. (...) [Sua] contribuição é mais relevante no campo da ação pública do que no da pesquisa social. *Exclusão social* [grifo do autor] remeteria ao enfraquecimento da participação dos indivíduos nas redes sociais mais fundamentais do contexto em que vivem (...) enfraquecimento, mas não descarte, abandono, porque o excluído pertence ao sistema em relação ao qual ele tende a ser colocado à margem. (ZIONI, 2006, apud op. cit. p. 35)

Assim a EJA chega à prisão brasileira. E nesse contexto, interno-externo, (presídio-sociedade) e de uma tessitura profunda de uma exclusão a ser compreendida mais a fundo já que a Lei de Execução Penal nº7.210/1984 que em sua essência dispõe que deverá haver assistência ao preso e ao internado constituindo um dever do Estado com escopo prevenir o crime e orientar o retorno do presidiário à convivência em sociedade, porém, se mostra pouco eficiente e eficaz., vem o questionamento: como acontece a EJA, dentro das prisões? Vejamos.

IMPACTOS DE UMA EXPERIÊNCIA

“Faça alguma coisa pra ocupar o tempo deles”

Do lado do aluno, uma tríplice exclusão: (a) da sociabilidade do ponto de vista do contexto fora do presídio, (b) da sociabilidade (abortada) da escola, que pode ter frequentado um dia mas evadiu-se; e (c) da sociabilidade que as Tecnologias da Informação e Comunicação abrem para o presente-futuro do ensino-aprendizagem. Tudo isso somado a carências, (por vezes desestruturação) e baixa (por vezes baixíssima) autoestima. Esse sujeito social carece da volta à escola (aos estudos), pelo menos à escola que está deixando de existir – o da

⁷ O presente texto, de autoria de Sara Maria Escorel de Moraes, médica sanitária do Rio de Janeiro, foi retirado de um site da Internet, sem indicação de fonte, cujo link se perdeu. Sobre seus estudos acerca da exclusão, indicamos sua tese de doutorado na UnB. *Vidas ao Léu*: trajetórias de exclusão social (Ver referências).

transmissão de conteúdos – num contexto em que prisão não é escola, *in stricto sensu* e muito menos os gestores de prisões, grosso modo, têm alcance teórico-prático para compreender o que é uma gestão escolar, gerindo a gestão prisional do modo como, em geral, conhecemos, e imaginando e impondo uma experiência de educação com a cara da prisão como único modo de obter sucesso; um “sucesso” a ser retirado a fórceps.

No ambiente prisional em foco, com cerca de 1300 presos (sendo mais de 90% homens), se aproximamos a política pública, por um lado, e atentamos para a ordem do “faça alguma coisa”, dos gestores, por outro, o aluno detento, como excluído, que supostamente buscaria saídas para seu futuro, não responde aos apelos da política, seja na EJA ou mesmo na Educação Superior, como se nota num depoimento de um professor:

(Depoimento 2). Quem mais busca os cursos são os presos com penas mais longas, perigosos, “donos do esquema”, só para negociar a diminuição da pena; o estudo fica em segundo plano. Chegam até a fumar maco-nha nas aulas, a olhos vistos (silenciados) dos professores.

Do lado do professor/a, voluntarioso, “cheio de energia” para um trabalho inédito, fica muitas vezes a meio caminho do sucesso em sua empreitada pedagógica, muitas vezes despido de uma formação específica para atuar em tal contexto. Até porque a experiência, então inusitada, torna-se uma volta à sua “escola de docência tradicional”, vale dizer, pré-tecnológica, transitando entre o que herdou e o que está acontecendo no olho do furacão de uma revolução comunicacional. Assim, lança mão de seus equipamentos, em geral livros e apostilas, e lá vai ele/ela pra dentro de um “inferno” que não conhece. É possível, e provável, que se sinta ansioso para iniciar “diálogos freirianos” com os detentos, considerados não somente assassinos, ladrões mas seres humanos, sob a proteção do Estado e merecedores, também, como cidadãos, do que lhe permite uma emancipação, a volta para a vida social, etc.

Entretanto, a situação é dramática, se considerarmos o depoimento abaixo, do mesmo professor, que desnuda estratificação social e raças:

(Depoimento 3). O que pude também perceber, é que a maioria era negros ou pardos, e que não havia arianos ou mestiços vindos da alta roda, o que dava ao presídio um ar de segregação e um meio de acondicionar os pobres, porque não dizer uma “lixeria social”, onde o ambiente não é heterogêneo, o que por si só já levanta muitas questões

O sentimento de impotência do professor, contudo, não mina o avanço nas políticas. Do que há de melhor possível a ser oferecido ao preso está um projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA, nesse caso, educação de **adultos**, porque jovens não cumprem pena em presídios, mas em outras unidades de

“ressocialização” Adultos, portanto, em tese, um conjunto de pessoas com idade e maturidade o suficiente para recuperar o tempo perdido, reencontrar seu caminho de volta à cidadania. É difícil admitir que um indivíduo, adulto, sobretudo em contagem regressiva de tempo de saída, tenha em mente a educação escolar, que tanto lhe faltou e ainda lhe falta, como mero passatempo; a vida não lhe permite isso, sobretudo nas atuais circunstâncias. Mas é o que em geral acontece, como notamos no primeiro depoimento de um professor:

Acontece que também, sem querer incorrer em generalizações, gestores penitenciários, a contar a experiência em foco, também revelam uma visão distorcida da EJA – e não estamos falando de gestores/coordenadores de EJA de dentro das prisões. Não é forçado reproduzir, aqui, uma ordem baixada por um gestor (ou mero administrador?) do presídio em foco: “Faça qualquer coisa pra ocupar o tempo deles!”. Traduzindo: isso aqui não tem remédio; é enganá-los com um curso, alguma leitura, exercícios, mas com um detalhe: tudo muito vigiado. Retraduzindo: cuidado com as palavras que vocês (professores) usam, as posturas, a ideias, a discussão de leis penais (vocês não são advogados), as posições políticas, essa lenga-lenga de Direitos Humanos... precisamos evitar problemas. Enfim, discursos de “aconselhamento” desse naipe, quando não, em palavras de baixo calão.

(Depoimento 4). Certa vez ao dar uma aula (de Física) usei a palavra *bomba* no contexto da hidráulica; para minha infelicidade, outro professor estava passando por ali e se viu no direito de comunicar à direção da escola, que mais tarde me levou à direção do presídio, para indagar por que eu estava “ensinando os detento a fazerem bomba caseira” (!). Isso repercutiu em todos os pavilhões e quando eu andava de um pavilhão para outro os presos gritavam (“e aí professor, vai ensinar nois a fazer bomba?”). Mais tarde, num misto de teste e deboche, um dos presos me perguntou se eu queria “me batizar”, e disse que eu seria um homem rico em apenas um mês - uma evidente tentativa de aliciamento, do qual me fingi de surdo e dei seguimento à matéria.

Como é sobejamente divulgado na academia, o filósofo Michel Foucault, há quase meio século já pôs a mão na massa de problemas gerados por estratégias de controle das instituições sociais: prisões, asilos, sanatórios, manicômios... como expressões reais, verdadeiros retratos 3 X 4 de uma lógica maior, de uma sociedade do controle pleno, para o “sucesso” de seu funcionamento. E a própria escola que herdamos, em certa medida, mais aqui, menos acolá, nem sempre se liberta dessa lógica de funcionamento. E o que dizer da EJA num contexto prisional?

O batismo de fogo da experiência em EJA no contexto prisional parece, a princípio e, vias de regra, apenas reforçar o dito popular: “De boa vontade o inferno está cheio!”. Em termos foucaultianos, a EJA, ali, é cercada por uma

tríade de estratégia mais apurada do controle: punir, (desde lá de fora, pelo delito cometido), vigiar e punir (de dentro da prisão)⁸.

Chegamos, agora, ao enunciado do título do presente trabalho: o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na prática pedagógica em EJA, no *contexto prisional*, que nos interessa mais de perto.

Resultado: as TICs como “máquinas mortas de ensino” – fora do conceito de mediação pedagógica que a revolução comunicacional requer

Se a revolução comunicacional chegou e ainda chega com dificuldades na escola, em que pese políticas públicas de apoio, do próprio MEC, como nas Secretarias ou programas especiais (PROINFO, Salto para o futuro, entre outros) nos diversos sites de formação na área, (Plataforma Freire. TVEscola, sites de Secretarias Estaduais, entre outros), mesmo no âmbito da sociedade civil (sites como o Escola 24h e movimentos como o Todos pela Educação, entre outros) imagine o leitor como chegou às prisões. Vale dizer: do lado de fora (da prisão) tudo sendo arrumado para o avanço possível; do lado de dentro, - a considerar a experiência em foco - tudo na estaca zero, com um estoque de máquinas (adquiridas pelo dinheiro de nossos impostos), mas sucateadas, como nos revela outro depoimento de um dos professores da Penitenciária, objeto de nossas observações:

(Depoimento 5). Quando fui professor em EJA no ano de 2012, na penitenciária, pude perceber a realidade dura dos alunos, e reaver meus conceitos sobre presídio. (...) Em se tratando do uso das TICs na EJA, os laboratório de informática estão sucateados e só existem para inglês ver. Na época eu questionei o porquê de não poder dar aula no laboratório. A primeira resposta foi a de que os alunos estariam roubando as fiações para fazer gatos em suas celas. Então questionei novamente se não havia alguém responsável para que isto não acontecesse. A resposta foi que não havia contingente o suficiente para esta demanda, e também para remanejar os professores nas trocas de aulas dentro do pavilhão. Embora houvesse concursos de agentes penitenciários, os aprovados ainda não haviam tomado posse, e assim os detentos perdiam um direito previsto em lei, pois poderiam aprender a usar o Word Excel, fazer planilha gráficos etc.

⁸ Longe de querer colocar ao rés do chão todas as experiências educacionais, como na EJA, ou educativas, formativas e culturais em presídios brasileiros, o que seria uma irresponsabilidade de nossa parte. Por exemplo, numa cidade de Minas Gerais, a partir de um projeto de extensão de um curso de Ciências Sociais de um Instituto Federal, uma inusitada experiência de doação de livros didáticos e de literatura para um projeto em que cada cidadão ali dentro reduz em um dia a cada três dias de seu tempo com a contrapartida de uma resenha por ele produzida – em geral apresentada em grupo. Nesse caso, uma iniciativa que deu certo.

E a continuidade dos depoimentos, a seguir, também esclarecedores, o que denota um professor, tão abnegado, voluntarioso, na situação de pedido de socorro:

(Depoimento 6). Embora seja plausível não haver internet de modo formal, a mesma já existe de modo “informal”, dentro das celas, através de celulares que entram no pavilhão. As autoridades não pareciam ter o menor interesse em interceptar as ligações que podem ser grampeadas e assim dismantelar uma série de crimes. Ao invés de disso cria-se um ciclo vicioso de entrada de celulares por “mulas” e saída de celulares por bate celas, onde as TICs podem existir de maneira informal, mas não na formalidade (e estrutura) de um laboratório de Informática voltado à capacitação do aluno.

(Depoimento 7). Os problemas observados em relação ao uso das TICs é apenas um entre tantos outros. Há drogas em sala de aula, há futebol com torcida gritando a plenos pulmões ao lado da sala de aula, há o risco constante de uma rebelião, há a preocupação com a integridade física, há os sons da violência física e sexual nos pavilhões e outros dois problemas, em especial a falta de interesse e as “compensatórias”. [Aqui o professor se refere às negociações dos detentos com os líderes do tráfico]

Se o detento se identifica, como já firmamos acima, por ser um excluído da escola, pelo menos o aluno de EJA, é agora duplamente excluído da ambiência de uma revolução comunicacional que, em tese, o colocaria a par de um mundo globalizado, do hipertexto, da Internet e seus avanços. Portanto, pela sua situação de isolamento, totalmente afastado dos avanços tecnológicos e virtuais que, (também em tese) chegaram para contribuir na alavancagem da cidadania, independentemente de haver problemas de sobra na internalização dessa revolução, no mundo todo, em nossos dias.

Ora, o que é sabido e não nos deve ser escusado dizer, por razões óbvias, é que o preso apenas está privado do uso da Internet e qualquer modalidade de comunicação a distância. Nem que quiséssemos desconsiderar a lógica do sistema e os “esquemas de sobrevivência”, num tempo histórico em que ainda assistimos, pelas mídias, a rede de tráfico de drogas a partir de dentro de prisões, em *takes* de imagens internas com presos usando celulares, a bel prazer e a olhos vistos, etc. Enfim, uma montanha de impasses a ser transposta, para que uma revolução comunicacional vazada de cidadania possa fluir e acontecer.

Todavia, a questão não é tão simples e não estamos afirmando que o preso tem o sagrado direito de usar a Internet, como cidadão, - ou argumentos similares - mas aquele sujeito social apenado, com claro propósito de aprender um ofício novo, preparar-se para sua saída, fica isento de tal avanço e isolado de um mundo que não permite mais isolamento. Qual o caminho?.

Considerando a lógica repressiva da prisão, não é fácil mesmo separar o joio do trigo. Daí, a ordem, descrita acima, vinda da gestão do sistema: “faça

qualquer coisa pra ocupar o tempo deles”, desde que computadores não passem de meras máquinas de ensino nos moldes do ensino como transmissão linear de informações. Na verdade, uma espécie de caderno de anotações mais sofisticado, quando utilizado. Independentemente da proibição regimental do uso da Internet, em primeiro plano estamos é diante de um profundo problema de gestão daquele espaço prisional, que entrelaça tudo o que pode controlar num intrincado jogo de regras próprias, leis, relações, informações, conhecimento... inibindo, pelas bases, uma modalidade de docência que requer uma nova construção didática, com apelos próprios de recuperação do tempo escolar do apenado. Assim, a prisão, em tese um espaço de alunos com tempo o suficiente para os estudos, cabível a apelos para reinvenção de aprendizagem, torna-se um espaço em que o professor patina na estaca zero de sua inventividade e mediação didática.

Enfim, os computadores estão sendo enviados para as prisões, pelo governo federal, mas a emergência de uma nova mediação pedagógica, que mal se inicia na escola, não chegou e nem chegará ao campo de ensino prisional enquanto durar uma lógica extemporânea de controle. Isso requer outros projetos: de sociedade, de sistema jurídico, de modelo prisional.

E como anda uma formação para EJA, tendo em vista a prática pedagógica no campo do ensino prisional? Vejamos.

Uma formação de professores de EJA, que possa superar o “derretimento” de uma prática docente sob a mordada do ambiente prisional.

Em que pese ações pedagógicas pioneiras nesse campo, e considerando a otimização do uso das TICs como ferramentas – ainda que o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) sejam proibidos por lei ou pelos regimentos internos das penitenciárias (a conferir) –, pelo menos a considerar a experiência em foco, estamos longe de uma formação pedagógica em nível nacional que dê conta da complexidade das práticas de ensino em EJA a contar pelos depoimentos de um dos docentes aqui apresentados. Assim sendo, o que se aprende na escola e na formação universitária para atuação em EJA, pelo menos naquele espaço de nossa observação de campo, ainda não sugere ser o suficiente para demarcar avanços significativos na área.

A própria Resolução CNE/CEB nº 2, acima referida, - nas considerações iniciais - reconhece a emergência de um novo paradigma de ação, na modalidade e contexto em foco:

CONSIDERANDO que o projeto "Educando para a Liberdade", fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, elaborada e implementada de forma integrada e

cooperativa, representa **novo paradigma de ação** [grifo nosso] a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária (BRASIL, 2010, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, a considerar sobremaneira os governos a partir de 2003, avança consideravelmente em políticas públicas em todos os setores sociais. E não restam dúvidas de que esforços foram e continuam sendo envidados por parte das políticas para o setor prisional. Ações pioneiras de aprendizagem, com avanços inegáveis já são notórias, aleatoriamente, no território nacional. Furar o bloqueio de uma cultura da repressão – do punir, vigiar e punir – não é simples; demanda tempo histórico e muito esforço conjunto, reestruturação de sistemas, articulação casada de ações em políticas convergentes de todos os setores envolvidos, investimento em nova concepção de gestão penitenciária – como observamos nos depoimentos.

A experiência do uso de TICs, na EJA, - ou da educação prisional em seu conjunto, incluindo os cursos superiores - revelou que ainda estamos longe de uma formação que possibilite práticas de ensino como produto de ações dialogadas entre setores diversos e com a anuência de gestores e de uma sociedade civil carente da real compreensão do sentido precípuo da privação de liberdade e do apenado como sujeito social excluído de conquistas da cidadania, com uma educação de fato “de qualidade”, numa gestão compartilhada e avançada dos presídios. A considerar a experiência em foco de nosso texto, a otimização do uso das TICs são tão somente aponta do *Iceberg* - com perdão do lugar comum de uma analogia tão surrada pelo uso.

Até então o que assistimos é o “derretimento” de uma prática docente, num terreno ainda árido, radicalmente hostil, de difícil germinação das sementes plantadas pelos sujeitos sociais interessados em mudanças profundas no sistema; ênfase no abnegado professor de EJA. A sociedade como um todo precisa continuar investindo, sem trégua e com a lucidez que tal investimento requer, nessa utopia, com o professor.

Diante do exposto é imprescindível ampliar os esforços de articulação entre os órgãos da administração penitenciária e da educação, representados em nível macro pelos Ministérios da Justiça e da Educação e em nível micro por seus gestores e técnicos, enfatizando a responsabilidade de todos na aplicabilidade do direito à educação. Este posicionamento é corroborado por Craidy (2010) que a educação nas unidades prisionais atinge um número pequeno de detentos no Brasil e no mundo

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: **Salto para o futuro – Integração das Tecnologias na educação**. Brasília: Portal mec.gov.br., 2006, p. 71-73. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13258:salto-para-o-futuro. Acesso em 15.02.2015.

BARBOSA, Jacqueline P. Outras mídias e linguagens na escola. In: **Salto para o futuro – Práticas de leitura e escrita**. Portal mec.gov.br., 2006, p. 174-180. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf Acesso em 15.02.2005.

BEHREN, Marilda A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Salto para o futuro – Integração das Tecnologias na educação**. Brasília: Portal mec.gov.br., 2006, p. 75-78. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13258:salto-para-o-futuro. Acesso em 15.02.2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 05 de outubro de 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Presidência da República / Ministério da Educação. Brasília: Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf Acesso em 12 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília: Presidência da República - Casa Civil / Ministério da Educação e Cultura, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em 03.02.2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. (Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais). Brasília: MEC / CNE / CEB, 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/index> Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Seminário Educação nas prisões. (Documento-Referência)**, de 23 de abril de 2012, (de autoria dos Conselheiros Adeum Hilario Sauer e Elionaldo Fernandes Julião). Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 25 de fevereiro de 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro Zahar, 2003.

CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

COSME, Gerliane M. EJA e seu processo de (re)construção: aprendendo com a própria História. In: FREITAS, (org.) et al, **Repensando o PROEJA**: concepções para a formação de educadores. Vitória; IFES, 2011, p. 19-48.

DALBEN, Ângela I L F, (et al.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCOREL, Sara M. **Vidas ao Léu**: trajetórias de exclusão social (Tese de doutorado - orientação: Prof. Dr. Elimar Pinheiro do Nascimento: . Data da defesa: 16/11/1998). Brasília: UnB, 1998. Disponível em: http://www.sol.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=191%3Aateses-defendidas&catid=10%3Aappg&Itemid=13 Acesso em: 16.02.2015.

FILPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Professor: leitor e formador de leitores. In: **Salto para o futuro** – Práticas de leitura e escrita. Portal mec.gov.br., 2006, p. 162-5, . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf Acesso em 15.02.2005.

FREIRE, Paulo R. **Educação como prática da liberdade**. Rio: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? Revista Bits, mai. 1984. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/24#page/1/mode/1up>>. Acesso em 15 mar. 2018

GADOTTI, Moacir: **Educar para um Outro Mundo Possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

MEIRELLES, Elisa. A cada dia, dez turmas de EJA são fechadas no país. In **Revista Nova Escola**, ano 29, nº 273, jun-jul 2014, p. 16-17.

MORIN, E. Saberes globais e saberes locais. Rio de Janeiro: Garamonde, 2000.

MORIN, E. Introducció al pensament complex. Barcelona: Gedisa, 2004.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PEREIRA, Otaviano J. **Didática relacional** – da *Didática Magna*, de Comenius, à “arte de relacionar quase tudo a todos”, no ensino virtual. (Projeto de pesquisa para pós-doutorado). São Paulo: UNINIVE, 2015.

PEREIRA, Otaviano J. **Travessia**: romancensai da educação escolar. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

PINTO, Antônio H. Desafios na construção do currículo do PROEJA. In: FREITAS, (org.) et al, **Repensando o PROEJA**: concepções para a formação de educadores. Vitória; IFES, 2011, p. 67-83.

REIS, Léa M A. Redução da maioridade penal: 'A cadeia é uma forma cara de tomar as pessoas piores'. In **Jornal Carta Maior** (online). Disponível em:

<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Reducao-da-maioridade-penal-A-cadeia-e-uma-forma-cara-de-tornar-as-pessoas-piores/5/33740>; acesso em 16.06.2015.

REZENDE, Flávio Ferreira. **Ineficiência do sistema prisional brasileiro**: Incapacidade de Recuperação, (Monografia). Uberlândia: Unipac, 2010.

SEVERINO, Antônio J. **Educação**: sujeito e história. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: **Salto para o futuro** – Integração das Tecnologias na educação. Brasília: Portal mec.gov.br., 2006, p. 63-68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13258:salto-para-o-futuro. Acesso em 15.02.2015.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

VARELLA, Dráuzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Cria das Letras, 1999.

ZAFFARONI, Eugênio R. **Em busca das penas perdidas**: a perda de legitimidade do sistema penal. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

BULLYING E A ESCOLA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Lucas Meline Faleiros¹
Cintia Resende Correa²

INTRODUÇÃO

A educação, a partir do final do século XX, começou a ganhar novos olhares e cada vez mais estudos são feitos a fim de refletir sobre a prática pedagógica na escola. A inclusão pode ser considerada como um dos fenômenos advindos do final do século passado e que trouxe às escolas novas possibilidades de enxergar o outro.

Os alunos da Educação Especial fazem parte do público alvo do viés inclusivo, os quais por muitas décadas permaneceram segregados em instituições especializadas, não tendo contato com os alunos da escola regular e sendo privados de socialização.

Com a elaboração de novas leis e de documentos como a Declaração de Salamanca, a escola oportunizou a chegada de uma grande diversidade que anteriormente era ausente. A educação passa então a ser palco para novos debates e reflexões acerca dos diferentes olhares para com seu aluno, inovando as maneiras de ensinar e acolhendo o que era considerado como diferente.

Apesar dos esforços de muitos educadores em promover um ensino inclusivo e de qualidade, muitos ainda consideram a inclusão uma realidade ainda não alcançada na maioria das vezes. Tal fator é atribuído a alguns elementos, como a falta de acessibilidade na infraestrutura da escola e o despreparo de todos os envolvidos no processo.

O grande número de matrículas de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e de alunos com deficiência na escola regular desde o início do século XX foi um grande avanço. Porém estes estudantes costumam se deparar com problemas ao se relacionar com os colegas, sendo comumente alvos de *bullying*, caracterizado por ações discriminatórias e rejeição.

A partir de uma revisão bibliográfica utilizando trabalhos já publicados sobre o paradigma da inclusão e o combate ao *bullying* na escola, o presente artigo se propõe a promover uma reflexão sobre a real efetivação da escola inclusiva, e sobre a importância e a carência de políticas públicas preocupadas em proteger o

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMTM), é professor de Ciências Biológicas da Rede Pública de Ensino.

² Mestre em Educação, é professora da Universidade de Uberaba (Uniuibe)

bem-estar do aluno da Educação Especial durante seu convívio no ambiente escolar.

Em consonância com o posicionamento do artigo em discutir o respeito à diversidade e o acolhimento de todos os alunos na escola, foram escolhidos autores que possuem publicações de relevância na área educacional (DIAS; PINGOELLO, 2016; LOPES NETO, 2005; MANTOAN, 2003; BORGES *ET AL.*, 2013; NONOSE, 2009; SILVA, 2010).

O artigo está dividido em três tópicos principais de discussão. No primeiro, é apresentada a chegada do paradigma da inclusão na escola e discutido a importância de transformar o ambiente escolar num lugar de proteção à diversidade. No segundo é abordado a temática do *bullying* como um desafio a ser superado, exemplificando o fenômeno e debatendo como ocorre. Por último, é discutido a relevância da criação de políticas públicas que amparem o aluno da Educação Especial na escola regular, dentro do contexto das relações sociais com os outros colegas.

A CHEGADA DO PARADIGMA DA INCLUSÃO

Por muito tempo, anteriormente aos movimentos sociais do século XX, as pessoas com deficiência ou TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) foram tratadas como desvalidas de sorte, aberrações, e constantemente marginalizadas na sociedade. Não existia empatia nem respeito às diferenças, portanto essas pessoas não tinham direitos e se encontravam excluídas do âmbito social.

A partir de julgamentos pautados em juízos de valor e com motivação religiosa, as pessoas com deficiência ou TGD eram vistas com maus olhos, justificados pela fé predominante naquela determinada civilização.

Deste modo, a trajetória de vida dessas pessoas foi marcada por sofrimento e exclusão, já que eram privadas de acessar serviços básicos como a educação, e também de participar ativamente na sociedade, sendo negado o direito de exercer qualquer profissão.

Segundo Sacks (1990, p.31), “A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (‘no princípio era o verbo’).”

Com a revolução industrial e o fenômeno da globalização, diversas transformações culturais e socioeconômicas repercutiram na sociedade, o que acarretou a mudança e chegada de novos ideais, inclusive na educação. Foi graças aos movimentos sociais promovidos pelos pais e educadores que a realidade dos alunos da Educação Especial começou a mudar, agora com a oportunidade de aprender e socializar na escola regular.

De acordo com Mantoan (2006),

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria prima da educação escolar passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair. (MANTOAN, 2006, p. 188)

Essas mudanças no campo social e educacional abriram um leque de transformações na escola e no modo em que a diversidade era vista, seja de gênero, etnia, classe social ou deficiência física. O estabelecimento de uma sociedade cada vez mais aberta para as diferenças só foi possível graças ao paradigma da inclusão.

Para Mantoan (2003), é inegável que os velhos olhares e maneiras de fazer educação são cada vez mais contestados e ultrapassados. Uma vez que o modelo educacional antigo é substituído pelo olhar inclusivo, o respeito às individualidades dos alunos está mais presente no ambiente escolar.

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, documentos importantes foram redigidos a fim de garantir e reafirmar direitos necessários a todos os cidadãos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi um dos primeiros documentos a trazer ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, além de servir de base instrumental para que políticas coletivas e o bem-estar social estivesse presente em todos o mundo.

Outro documento importante para a construção da escola inclusiva como temos hoje é a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a qual trouxe reflexões sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças no ambiente escolar e na sociedade como um todo. De tamanha importância para o paradigma inclusivo, essa declaração se tornou uma forte referência para as discussões e mudanças acerca do posicionamento da escola regular perante às pessoas com deficiência.

De acordo com Borges *et al.* (2013),

É neste contexto que se inscreve a luta e pela construção de uma escola inclusiva e comprometida com a diversidade, em especial, de pessoas com necessidade educacionais especiais. Tal luta deve procurar dar vozes aos diferentes atores envolvidos no processo, tanto os agentes educacionais quanto os beneficiários dessa educação diversa e inclusiva: alunos com deficiência. Insere-se neste contexto de vocalização e trabalho em prol de uma escola diversa e inclusiva, os políticos, pais de alunos, sociedade civil como todo. (BORGES *et al.*, 2013, p. 420)

Em concordância com a citação acima, é clara a dimensão da iniciativa advinda dos pais, políticos e da sociedade de forma geral unidos pelo mesmo

propósito de promover a inclusão de alunos que até então permaneciam excluídos da escola regular.

A escola se caracteriza como um ambiente privilegiado para as reflexões a respeito da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência, fomentando o crescente número de trabalhos acadêmicos que corroboram com a educação inclusiva (BORGES, 2003).

Dessa forma, ao oportunizar o convívio de todos os alunos, sem excluir os que fogem do chamado “aluno padrão”, a escola permite que as crianças construam novas percepções e desenvolvam a habilidade de respeitar e lidar com as diferenças presentes entre os indivíduos.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o país vivenciou uma grande ampliação do público da Educação Especial na escola regular.

Segundo Mantoan (2003, p. 12):

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Com o posicionamento da autora, entende-se a relevância que a escola inclusiva tem na formação integral do aluno, abrindo novas possibilidades de entender o mundo e o outro. Compreender as diferentes formas de ser e se expressar, sem a necessidade de seguir o antigo padrão de “aluno exemplar”. O viés inclusivo concede à escola uma empatia anteriormente ausente, já que os estudantes da educação especial permaneciam segregados.

Desta forma, a escola que se propõe em promover a inclusão, com professores capacitados para atuarem de forma dinâmica e com práticas pedagógicas inovadoras, consegue oportunizar uma boa aprendizagem para todos, independente das limitações dos alunos. A preocupação em valorizar as potencialidades dos estudantes em vez de ressaltar seus limites é um elemento presente na inclusão.

A partir do estabelecimento do viés inclusivo no ambiente educacional, a escola regular passa então a aceitar melhor a diferença do outro e a enxergar que todos têm potencialidades a serem desenvolvidas, independente da condição física e intelectual.

Para Nonose (2009),

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas

inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus escolares, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.(NONOSE, 2009, p. 41)

Com efeito, a ampliação das vagas e aceitação da diversidade implicou em um processo de adequação dos sistemas educacionais de ensino que perdura até hoje, enfrentando a generalizada falta de capacitação dos professores e a carência de uma infraestrutura acessível em muitas das escolas públicas.

Segundo este novo fazer educacional, a exclusão começa a ser combatida por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor que valorizam o potencial de cada aluno independente de suas diferenças, não mais impondo um padrão a ser seguido e uma meta única para ser alcançada por todos.

BULLYING, UM PROBLEMA PARA A ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão abriu portas para que uma maior diversidade chegasse às escolas e com isso, os alunos do ensino regular fossem apresentados aos alunos com deficiência, os quais antes estavam segregados em instituições de ensino especializadas.

Segundo Gomes (2008), comportamentos agressivos e discriminatórios direcionados a alunos com deficiência são comuns, uma vez que são vistos pelos alunos agressores como possíveis vítimas escolhidas. Esse comportamento caracteriza um cenário típico que dificulta a inclusão do aluno com deficiência ou TGD.

De maneira contrária ao ideal de escola que se luta para alcançar, discriminações praticadas entre os alunos (*bullying*) contribuem para a exclusão escolar, tornando mais difícil e distante a implementação de uma escola que de fato respeite totalmente as diferenças.

O termo *bullying*, segundo Silva (2010), é caracterizado por ações e comportamentos agressivos no ambiente escolar, praticado pelos próprios alunos.

De acordo com Silva (2010, s/p),

Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

O *bullying* pode se apresentar de formas variadas, como verbal, física e material, psicológica e moral, sexual e virtual. Segundo o autor, Silva (2010) enfatiza que tais práticas excludentes advêm tanto das meninas como dos meninos, sendo nesse último grupo, comportamentos mais visíveis por serem mais agressivos e baseados em força física.

Os alunos praticantes de *bullying* não contribuem então para que a inclusão efetiva aconteça, uma vez que não entendem o colega que apresente alguma diferença e que fuja do “padrão” estabelecido socialmente. Tal contribuição negativa para a prática inclusiva tem se tornado alvo de muitos debates e sendo vista como um dos problemas pertinentes presentes no âmbito escolar.

O bem-estar presente no ambiente escolar é de grande importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que é lá onde ela fará amizades e criará uma ampla rede de relações com colegas, professores e demais funcionários. É imprescindível que a criança se sinta em um ambiente confortável para que possa obter uma boa aprendizagem.

Sobre prezar por um bom ambiente de aprendizagem, Lopes Neto (2005, p.165) afirma que:

Todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais. Portanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se caleem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adotem comportamentos agressivos.

Faz-se necessário, portanto, uma grande atenção de toda a escola para com os alunos, a fim de identificar possíveis atitudes agressivas e discriminatórias, que infelizmente muitas das vezes se sucedem de maneira silenciosa.

De acordo com a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), 51,8% dos alunos autores de *bullying* confessaram não serem advertidos ao cometerem práticas agressivas. Tal impunidade reforça a liberdade e facilidade que esses alunos têm para continuarem com as ações discriminatórias.

Segundo Lopes Neto (2005), cerca de 20% dos agressores também sofrem *bullying*. Para o autor, a somatória de fatores como baixa autoestima e atitudes agressivas podem estar ligadas a alterações psicológicas, merecendo uma atenção especializada. Alguns fatores que levam o aluno a praticar o *bullying* são: depressão, insegurança e necessidade de humilhar os colegas para se sentirem confortáveis diante de suas próprias limitações. “Aos alunos autores, devem ser dadas condições para que desenvolvam comportamentos mais amigáveis e saudáveis, evitando o uso de ações puramente punitivas, como castigos, suspensões

ou exclusão do ambiente escolar, que acabam por marginalizá-los.” (LOPES NETO, 2005, p. 170)

É necessário que a escola lance mão de práticas e atitudes que abracem todos os envolvidos na ação, buscando acolher inclusive os autores do *bullying*, os quais também necessitam de atenção e compreensão dos educadores para entender seus traumas e dificuldades.

Segundo Paranaíba e Paranaíba (2016, p.381),

Não se pode olvidar, contudo, que as escolas devem proporcionar ajuda ao agressor. Profissionais especializados devem ser contratados para prestar o devido auxílio, e, se for o caso, avaliando esta criança ou adolescente para que seja possível um desenvolvimento que permita não só a responsabilização pelo seu ato, mas que o leve a perceber os verdadeiros motivos que culminaram numa atitude agressiva, encontrando caminhos que tentem fazer incluir, ser ouvido, ou transformar sua visão de mundo, seus valores, etc.

Em consonância com os autores, torna-se imprescindível que o educador tenha consciência da tamanha complexidade do problema, para que suas respostas às ações promovidas pelos alunos não sejam punitivas e com objetivo exclusivo de inferir culpa a alguém.

A falta de preparo da escola para o combate ao *bullying* contra o aluno da educação especial colabora para que exista apenas a integração ente os estudantes e não a inclusão de fato, pois as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de relações sociais ficam extremamente prejudicadas.

Para Dias e Pingoello (2016, p. 41),

[...] as crianças com deficiência que sofrem bullying, bem como a própria discriminação e preconceito na escola, são excluídas da interação social com os outros alunos, o que prejudica seu desenvolvimento e sua aprendizagem, e o que acaba caracterizando a inclusão excludente. A escola é responsável por essa mediação do processo de desenvolvimento dos indivíduos, tornando-se por esse motivo, necessário que professores, bem como toda a equipe, saibam identificar o bullying escolar e planejar formas de prevenir essa violência contra esses alunos.

Portanto, segundo os referidos autores, toda a equipe da escola deve estar unida no enfrentamento de práticas discriminatórias que caracterizem o *bullying*, a fim de proteger a integridade física e emocional do aluno, além de garantir a boa aprendizagem e convivência com os colegas; caso contrário, o que acontece é uma inclusão excludente.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O COMBATE AO BULLYING

As políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de ações promovidas pela nação, nos níveis federal, estadual e municipal. Tais medidas são pensadas e elaboradas para o bem-estar da população, a fim de garantir direitos essenciais para uma boa qualidade de vida no país (SILVA, 2012).

De acordo com Silva (2012), a necessidade de pensar em políticas públicas para o combate às práticas discriminatórias vem ganhando força conforme o entendimento do *bullying* como falta de disciplina é deixado de lado e começa a ser visto como problema social. Ainda na visão da autora, a “praticidade” com que as escolas tentam resolver seus conflitos internos é totalmente ineficaz, uma vez que não enxerga tais práticas agressivas como inadmissíveis e tenta solucioná-las com um simples acordo entre as partes.

De acordo com Silva (2012),

As políticas de bullying terão pouco efeito quando se procurar apenas admiti-lo. Essa é apenas uma das práticas a serem adotadas, mas não pode ser a única. Elas devem também estimular as denúncias da prática, amparar vítimas e testemunhas, informar da prática e das suas consequências aos pais/professores/população, promover a socialização da criança na escola com difusão da importância de se viver em uma sociedade plural e democrática, difundir que a discriminação/racismo/desrespeito às pessoas é uma atitude negativa socialmente e tem de ser evitada, valorizar os jovens ouvindo-os e criando campos de verdadeira integração social, etc. (SILVA, 2012, s.p)

Entende-se então que o combate ao *bullying* não pode de forma alguma se restringir à uma simples conversa entre os alunos envolvidos em uma micro-situação, e sim abranger diversas esferas sociais, tais como a família e a população como um todo. A importância de se viver numa sociedade que respeita a pluralidade e as diferenças existentes deve sempre ser ressaltada.

As condutas de caráter unicamente punitivo e pontual são ineficazes, pois ao assumir essa postura rígida, a escola ignora os fatores desencadeadores e o ciclo de ameaças, insultos e discriminações prossegue. A escola deve ser munida de um programa educativo conciso que se proponha a combater não só os acontecimentos pontuais, mas toda e qualquer possível cadeia de agressão em seu ambiente (FAREZENA, et al., 2012).

Consequente do carecimento de uma política anti-bullying eficaz, presente por exemplo em seu PPP (Projeto Político Pedagógico), a escola deixa de articular e de unir todos os participantes da vida da criança no enfrentamento a esse problema e passa a apenas tentar lidar com situações específicas da rotina escolar.

A falta de políticas públicas eficientes tanto para capacitação dos professores e demais funcionários da escola, como para o amparo às vítimas de *bullying* é uma realidade que contribui para a permanência deste problema no ambiente escolar.

Lopes Neto (2005, p.170) ressalta que:

A inexistência de políticas públicas que indiquem a necessidade de priorização das ações de prevenção ao bullying nas escolas, objetivando a garantia da saúde e da qualidade da educação, significa que inúmeras crianças e adolescentes estão expostos ao risco de sofrerem abusos regulares de seus pares. Além disso, aqueles mais agressivos não estão recebendo o apoio necessário para demovê-los de caminhos que possam vir a causar danos por toda a vida.

O risco do aluno com deficiência ou TGD ser alvo de práticas discriminatórias fortalece o medo e preconceito que os pais desses alunos têm de matriculá-los em escolas comuns. Logo, o *bullying* e a ausência de práticas eficazes para erradicá-lo levam a educação para um ritmo oposto ao do viés inclusivo e impossibilita a construção da escola para todos.

Essa realidade ameaçadora vivida pelas famílias desses alunos e o desencorajamento de matricular seus filhos na rede regular aumenta consideravelmente a dificuldade de se construir uma escola que aceite e esteja pronta para receber a pluralidade e diversidade de crianças e adolescentes.

Para Dias e Pingoello (2016, p. 49),

Os alunos com necessidades educacionais especiais precisam, além de enfrentar a superação de suas próprias limitações e dificuldades decorrentes de sua deficiência, ainda superar a violência escolar, discriminação e preconceito das outras pessoas que não o consideram capacitados ou até mesmo competentes para frequentar o ensino regular, essas ações levam ao isolamento e exclusão dessas pessoas das relações sociais.

Equivoca-se ao pensar que apenas os professores necessitam de preparo e capacitação para receber os alunos da educação especial em suas classes regulares. É justamente a falta de preparo e conscientização dos alunos sem deficiência que tornam possíveis comportamentos tão nocivos à inclusão.

A escola que não possui em seu currículo um plano educativo que eduque e promova a conscientização sobre aceitar, respeitar e valorizar as diferenças certamente estará passiva de sofrer com casos de *bullying*, uma vez que o aluno não foi apresentado de forma correta ao como recepcionar o colega que apresenta alguma deficiência.

Como afirma Camacho (2001), ambientes escolares ausentes de políticas educativas de valorização e respeito à diferença permitem que atitudes negativas

se instalem e que se repercutam, constituindo um cenário propício para o surgimento do *bullying*.

Ainda que a discriminação contra a pessoa com deficiência se constitua crime, o descaso das escolas que não se adaptam para receber os alunos da educação especial é evidente (DIAS; PINGOELLO, 2016) e contra a lei.

Permitir a discriminação da criança ou adolescente com deficiência é ir contra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. O Art. 5º assegura que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990)

O ECA pode se configurar como uma potente ferramenta de embasamento para assegurar os direitos do aluno e pautar o sistema de ensino e funcionamento da escola no que diz respeito ao combate às práticas discriminatórias. Acontece que na maioria das vezes o estatuto é deixado de lado, assim como os demais documentos que protegem a pessoa com deficiência.

É dever da escola, durante o exercício educacional, seguir as leis de amparo conquistadas pelas pessoas com deficiência. O não cumprimento e a ignorância perante esses importantes documentos de proteção legal acarretam um enorme retrocesso de paradigmas e ideais na educação.

Autores como Pérez (2003) e Veiga (2007) citados por Musitu *et al.* (2011) trazem algumas possibilidades de conduta que a escola pode adotar em prol do combate ao *bullying*:

- Propiciar um bom ambiente escolar, o qual passe segurança aos alunos, além de motivá-los a trabalhar em equipe.
- Incluir de valores positivos no currículo escolar, que conscientizem os alunos quanto à importância de estabelecer boas relações sociais.
- Oferecer apoio a todos envolvidos na prática discriminatória, prestando apoio aos autores e comunicando os pais da vítima.
- Fomentar a responsabilidade e participação dos alunos em decisões de bem coletivo da escola, como criação de grêmios estudantis e assembleias.
- Supervisionar os espaços de convivência da escola, além de capacitar os professores a respeito da não-violência.

Ademais, destaca-se que a importância de os pais estarem cientes sobre qualquer episódio de sofrimento vivido pelo filho na escola é notória. A família se configura como a primeira instituição social a qual a criança estabelece contato, sendo também responsável por apoiá-lo e ajudá-lo a superar as possíveis dificuldades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência tiveram que superar diversas barreiras para que pudessem ser vistas como dignas de respeito e direitos. Humilhadas e à margem da sociedade, apenas no século XX receberam novas oportunidades e melhores chances de fazer parte ativamente da sociedade.

Como discutido no artigo, novas leis e documentos internacionais surgiram a fim de promover melhores condições educacionais a partir do paradigma da inclusão. Nesse novo viés, os estudantes que eram anteriormente considerados fora da normalidade tiveram a oportunidade de conviver e aprender junto com os demais alunos.

Apesar das diversas adequações físicas e pedagógicas para tornar o ambiente escolar acessível, ainda não é possível considerar a inclusão como uma realidade efetivamente estabelecida. Dentre os diversos problemas para acolher os alunos com deficiência, o *bullying* é um fenômeno que ocorre de maneira a atrapalhar o convívio e o desenvolvimento do aluno na escola.

De modo geral, a conscientização e o preparo para receber o aluno que possui determinada limitação física ou intelectual, não pode ficar restringida aos profissionais da educação. O despreparo evidente por parte dos alunos sem deficiência para acolher os novos colegas afeta direta e negativamente a vida de todos envolvidos no processo pedagógico.

É necessário que os professores se conscientizem sobre esse desafio e que a escola se posicione não apenas de forma rápida e ineficaz diante os acontecimentos, mas com um plano educacional preocupado em prevenir e combater possíveis focos de *bullying*.

O recorrente descaso do governo e das escolas em se preocupar com a proteção e bem estar do aluno com deficiência durante suas relações com os colegas dificulta a real inclusão desses estudantes, promovendo uma falsa ideia de escola inclusiva, a qual não está ainda preparada para respeitar e dar espaço à diversidade.

Espera-se que esse trabalho contribua para o debate e maiores discussões sobre a inclusão e suas barreiras ainda a serem superadas, ao explicitar a grande demanda e carência de políticas públicas que combatam tais ações agressivas e discriminatórias.

REFERÊNCIAS

- ABRAPIA – Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência. Programa de redução do comportamento agressivo entre os estudantes. Disponível em: www.bullying.com. Acesso em: 05 out 2020.
- BORGES, A.C *et al.* Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais**, Londrina, 2013. p. 418-429. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 03 out. 2020.
- CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1517-97022001000100009. Acesso em: 02 out. 2020.
- DIAS, F.B.G, PINGOELLO, I. Bullying na Educação Inclusiva. **Revista de Educação do Vale do Arinos**. V. 3, n.1. p. 40-54. 2016
- FARENZENA, R *et al.* (2012). Bullying Escolar: descrição de um projeto de intervenção. In: B. Pereira, A.N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.), **Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira** (pp. 119-127). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19863>. Acesso em: 05 out. 2020
- GOMES, C. **Alunos com deficiências são “vítimas preferenciais” de bullying na escola**. Pobreza na imprensa: um observatório da rede europeia anti-pobreza. Portugal, 13 de abr. 2008.
- LOPES NETO, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. In: **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, 2005, v.81, n.5, p. 164- 172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 184-209.

MUSITU, G *et al.* (2011). Agentes de socialização da violência e vitimização escolar. In: Caldeira, S. e Veiga, F. (coord.). **Intervir em situações de indisciplina violência e conflito**. Lisboa, Fim de Século, 43-80. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5369>. Acesso em: 06 out. 2020.

NONOSE, E.R.S. **Doenças crônicas na escola**: um estudo das necessidades dos alunos. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/nonose_ers_me_mar.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

PARANAHIBA, T.A; PARANAHIBA, T.A. O uso do ECA no combate ao Bullying. **Revista jurídica do Ministério Público do Estado do Paraná**. Nº5, 2016. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/pagina-2033.html>. Acesso em: 06 out. 2020.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, A.B.B. **Bullying – cartilha 2010-Projeto Justiça nas Escolas**. 1ª ed. Conselho Nacional de Justiça. Brasília/DF: 2010. Disponível em: <http://www.sosprofessor.com.br/downloads/cartilhabullying.pdf>> Acesso em 03 out. 2020.

SILVA, S.K.Da. A relevância de políticas públicas no combate ao bullying na educação física. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL, “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”. **Anais**, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/60/134.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

OS ALUNOS SENTINDO-SE “EM CASA” – UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS DE EXTENSÃO NO IFMG, CAMPUS BAMBUÍ-MG: LAZER, EDUCAÇÃO FÍSICA E JUVENTUDE

Marcelo Pereira Silva¹

Otaviano José Pereira²

Rodrigo Caldeira Bagni Moura³

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) - com foco notadamente nas universidades - passam por uma profunda revisão paradigmática desde o apagar das luzes do século findo; vale dizer, no Encontro de Paris de 1998, organizado pela UNESCO. Este gerou um documento norteador das IES no mundo já globalizado, com vistas às mudanças necessárias da Educação Superior para o século XXI (UNESCO, 1998). Uma década mais tarde, (ainda em Paris, em julho de 2009) outro documento/comunicado intitulado: *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Somaram-se Cartas de Bolonha –cidade oficialmente reconhecida como da primeira universidade do Ocidente – entre outras. (BRASIL, 2009).

Na América Latina e no Caribe⁴ documentos similares ocorreram (e vem ocorrendo), tendo em vista o diálogo intenso com o projeto avaliativo da UNESCO bem como a busca incessante da construção de instituições de raízes do Continente. Ato contínuo, no Brasil, ainda inspirado no referido Congresso de Paris, o preparo, em 2004, para a Reforma Universitária em nosso país passou por um processo democrático de discussão ampla de seus pares internos e de setores da sociedade brasileira. O então ministro da Educação, Tarso Genro, em edição especial da *Revista Ensino Superior*, em abril de 2004, defendeu um modelo de Universidade (leia-se IES) “...integrada a um amplo projeto nacional de desenvolvimento econômico e social”, desde uma participação (do ensino superior)

¹ Mestre em Educação, pelo IFTM – Campus Uberaba, é professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Bambuí.

² Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp), é professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

³ Doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor do do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Bambuí.

⁴ Não faremos aqui um retorno histórico da extensão universitária em suas origens europeias.

“Como afirma Maria das Dores Pimentel Nogueira (2005), a Extensão Universitária surgiu na Inglaterra, no século XIX, como “educação continuada” (*Lifelong Education*), destinada à população adulta” que não tinha acesso à universidade. (Apud, GADOTTI, op. cit. p. 1).

na “...construção de um novo país, mais coeso e socialmente, que reduza as desigualdades ” (GENRO, 2004, p.16-17).

Como é de praxe usarmos o termo Ensino Superior para nos referirmos a instituições de terceiro grau, não é tão somente o ensino que determina toda a substancialidade acadêmica das IES. Trata-se de um amplo arco: Universidades, públicas ou privadas (ou de Direito Privado), uma vez que são compostos por IES particulares, públicas (Federais, Estaduais ou Municipais), Faculdades, (privadas), Centros Universitários, Fundações, Institutos. Soma-se o fato de que, para cada IES, em diferentes medidas de suas potencialidades, seus projetos, seus objetivos e finalidades, o conhecido tripé: ensino-pesquisa-extensão está posto como horizonte, do desejável e do possível. Como também é posto – nem sempre suficientemente esclarecido no cotidiano das IES – a centralidade da pesquisa. Esta, pelo menos teoricamente, rega o terreno que fertiliza o ensino, mas os dois (pesquisa e ensino) buscam na extensão sua complementariedade como espécie de “pé no chão” do conhecimento, a ser produzido e disponibilizado (também em tese) à própria respiração acadêmica das IES, ao seu entorno e, notadamente, à sociedade, que tanto delas necessitam. A extensão supõe uma postura dialógica, de estreitamento (ou não isolamento) com as IES e seu entorno. Quando esta é introduzida como um complemento ou apêndice do ensino, fica manifesto a fragilidade de uma visão comprometida da pesquisa, e a extensão, não emerge como força vital das pautas acadêmicas das IES, comprometendo sua própria razão de ser, seu próprio sentido social. Há algumas décadas a Extensão Universitária deixa de ser um “colorido ou simples verniz social” e veio para ficar como “corpo e alma” das IES, requerendo cada vez maior protagonismo no referido tripé.

Dito isto, e para efeito deste escrito, emerge uma pergunta: onde e como se identificam os Institutos Federais, neste contexto sabidamente marcado por uma profunda revisão paradigmática das IES no mundo, na América Latina o no Brasil?

Criados em 2008, num projeto de política pública oriundo de uma profunda revisão da herança das Escolas Agrotécnicas e Industriais desde suas origens, em 1909, pela presidente Nilo Peçanha, portanto já em 112 anos de suas origens mais remotas, os Institutos Federais emergiram no cenário da Rede Federal com uma nova identidade. Um projeto que não só ampliou seus horizontes, na própria rede, como resgatou e radicalizou seu sentido social. Daí, uma releitura paradigmática do ensino (com a atribuição de atender ao Ensino Médio e Superior, incluindo pós-graduações), da pesquisa aplicada (desde seus trajetos iniciais, propedêuticos, ao aluno do ensino médio), e sobretudo da extensão. Neste caso do terceiro tripé, a atribuição de inserir similar peso e medida ao próprio ensino e pesquisa, o que demanda tempo de maturação em vista de suas heranças.

No presente trabalho, a ênfase é dada aos projetos de extensão no IFMG, com foco numa pesquisa de dissertação de Mestrado na área de Educação

Física⁵, num contexto de notória complexidade, seja desta trilogia, que evidencia com mais força este terceiro tripé, e, por conta dessa nova postura institucional dos IFs, da relação interna e externa (comunidade do entorno e sociedade como um todo), o que demanda tempo de maturação em vista de uma herança histórica centralmente agro técnica e industrial.

O PARADIGMA DA EXTENSÃO NUM CONTEXTO ATUAL, ABRANGENTE E COMPLEXO.

Uma vez tendo nos referido à revisão da identidade das IES, desde o Congresso de Paris, supracitada e seus desdobramentos mais recentes, torna-se pertinente, a nosso juízo, um olhar em nosso continente – por exemplo a partir da organizações Ibero-americanas e do Caribe – e do Brasil, antes do foco no contexto mineiro.

Desde o *I Congreso Nacional de Extension de la Educacion Superior* e, ato simultâneo, *II Encuentro Latinoamericano de Extension Universitaria*,⁶ acontecido entre 18 a 21 de novembro na cidade de Mendoza, Argentina, a discussão sobre as origens, a natureza, o enraizamento e destino dos projetos de extensão universitária vem se adensando³Nota 3. Assim, é notório que a sociedade de modo geral (e aqui no Continente) vem tentando elaborar seus caminhos de resistência social em suas políticas, notadamente públicas, com uma massa crítica sob estreito diálogo com as IES. Vale dizer: a sociedade “precisando” das IES para suas políticas e a IES “precisando” da sociedade para imprimir, de fato, suas identidades, num estreito e intenso movimento.

É o que aqui estamos chamando de: contexto atual, abrangente e complexo. Atual, e abrangente por se tratar da virada de século (e milênio) com suas novas pautas geopolíticas e sócio-políticas – em que pese o contexto neoliberal – e complexo por conta das situações específicas das demandas sociais com que

⁵ Trata-se da pesquisa de Mestrado em Ensino, pelo ProFEPT, em rede, defendida por um dos autores deste texto: Marcelo Pereira Silva, defendida recentemente (2021) e disponível em rede, em sites e plataformas respectivos, sob o título: *EXTENSÃO E COMUNIDADE ESCOLAR: o espaço acadêmico ocupado pelos projetos de Educação Física no IFMG / Campus Bambuí, como otimização da vida estudantil*.

⁶ Evento promovido pelo Ministerio de la Cultura y Educacion de la Nación e Universidad Nacional de Cuyo. Desde então seguiram-se vários eventos de alcance continental, como a sequência dos eventos do Congresso Ibero-americano de Extensão Universitária, em diversos países, os da União Latino-Americana de Extensão Universitária (ULEU), entre outros. Soma-se o fato de uma regionalização dos problemas da extensão, com alguns Encontros Latino-americanos focando a parte meridional do Continente, como busca de questões mais aproximadas do ponto de vista de identidades, logísticas, etc., a exemplo do Congresso acontecido na UFRGS, em 2012, entre outros.

os projetos de extensão no interior do tripé, (com pesquisa e ensino) a partir do enraizamento social sob o contraponto das IES em suas atribuições de objetivos e finalidades internas e externas.

UM OLHAR SUCINTO AO “ESTADO DA ARTE” DAS PRÁTICAS DE EXTENSÃO DAS IES, NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.

A América Latina, desde o século XVI já implantou suas universidades em todo continente, menos no Brasil. Falar em educação superior no Brasil é remontar a uma formação que se implementa de modo esparsa, em algumas capitais de Províncias desde a colonização e sob um decisivo impacto formativo católico da Contrarreforma, a partir de cursos esparsos e isolados para atender uma reduzida elite. Uma estrutura trazida e “plantada” de fora para dentro de nosso território, com tênue expansão no Império, incluindo a chegada de outras instituições confessionais, como a protestante, já no século XIX. Foi apenas no movimento inercial de início de expansão urbana e industrial, a partir dos anos de 1930, que nosso país conheceu sua primeira universidade “de fato” – a Universidade de São Paulo, em 1934, após a Universidade do Brasil” criada “no papel” para dar título a um governante estrangeiro em visita ao país. Esse “atraso” do ponto de vista de um evento inaugural da Universidade brasileira resultou no fenômeno a que o historiador da educação brasileira, Luís Antônio Cunha chamou de “Universidade temporã”, referindo-se àquele fruto tardio de uma árvore surgido fora do tempo propício. Quanto em Córdoba, na Argentina, em 1918 os países da América Latina realizaram um Congresso de avaliação dos destinos das Universidades latino-americanas, o Brasil ainda não tinha a “sua” universidade – apenas instituições ou cursos superiores isolados. Se os caminhos de nossa “modernidade” tomaram direções diferenciadas a partir dos anos de 1930 para cá, na consolidação de um capitalismo dependente sob a base de uma sociedade profundamente dualista, desde suas origens, também acontece com a implantação de nossa educação superior com características diversas, aos pares com o idêntico padrão estrutural das sociedades e economias dependentes da América Latina.

O que dizer, nesse caso, com a extensão, quando esta atribuição sequer existia ou, quando passou a existir mal saía do papel ou das boas intenções? Se tardia foi a “invenção” da Educação Superior Brasileira, mais tardia ainda foi o olhar sobre a extensão, com esparsos ecos de uma compreensão mais profunda da extensão universitária no campo de nossa educação superior tardia. Desde então, com impasses e avanços, hoje a extensão – às vezes este “corpo estranho feito um bode na sala” – vai se tornando um tema muito caro enquanto exigência não só à nossa “ideia mais ampla de educação superior”, mas o âmago de sua própria respiração num conjunto esparsa de IES, - a princípio só nos grandes centros propulsores da economia dependente – como no caso daquelas IES de natureza particular, voltadas à educação como “negócio lucrativo”, tendo em

vista, pelo menos em tese, a responsabilidade social de qualquer IES. Se, de um lado, a extensão universitária no país surge de uma espécie de “consciência culpada” frente ao dualismo estrutural de uma sociedade, ainda elitista nas suas bases infra estruturais e estruturais como em suas articulações superestruturais, de outro ela precisa amadurecer cada vez mais como política pública inarredável e com significativos avanços. Oscilando nesse pêndulo, desde que foi gradualmente implantada no país, a extensão universitária se tornou um assunto que cada vez mais “dá o que falar”, em estudos, produção ensaística e legislação, tamanha sua importância nos cenários acadêmico e social. No Brasil sempre esteve, portanto, intimamente ligada à complexidade da formação social do país, adensada pela consolidação sobretudo da República e sua “modernidade reflexa” na feliz expressão de Darcy Ribeiro – expressão esta, ouvida numa conferência proferida por ele em Campinas-SP, nos anos de 1980.

Num estudo sobre a extensão universitária, e num artigo intitulado: “Extensão Universitária No Brasil: Democratizando: O Saber Da Universidade Na Perspectiva Do Desenvolvimento Territorial” (2018) a estudiosa do tema Ana Dubeux, refere-se à educação superior brasileira como um cenário que, como outras instâncias da vida cultural, institucional e de circulação de ideias brasileiras, recebe influências externas. No âmbito dessa constatação, não poupa nossos programas de extensão, ainda que, no seu âmago, a tentativa é de conferir identidade pátria, aos pares com uma preocupação com o que acontece na educação mundial - como vimos na referência ao Congresso de Paris, de 1998. Assim, pontua a autora: “A [nossa] extensão universitária, é de certa forma uma ideia importada, mesmo se ao longo dos tempos, o conceito vai se transformando e sendo cunhado a partir da ótica e das questões relevantes da realidade brasileira.”

Se nem sempre esteve presente nas origens de nosso ensino superior, o que equivale a afirmar: quando não se tem (ainda) universidade *in stricto sensu*, tampouco se pode ter extensão universitária, a não ser nos miúdos de ações esparsas. Aliás, foi nesse marco dessa “consciência culpada” que se consolidou, numa primeira hora histórica, uma ideia de “reparo social” aos desvalidos da sorte, de onde surgiram as primeiras escolas Agrotécnicas, na pré-história dos atuais Institutos Federais.

Contudo, contraditoriamente, os primeiros rudimentos da extensão por aqui já aparecem com a ideia, importada e a ser amadurecida, de indissociabilidade com a pesquisa e o ensino. Na Primeira República, o marco histórico de uma “importação de modelo” buscado sobretudo na Inglaterra, - o primeiro país a explicitar o conceito e pôr em prática programas de extensão -, mesmo antes da entrada para nossa modernização tardia e cada vez mais dependente a partir dos anos 30. Considerando-se o cenário, tendo em vista a exigência superação de uma economia centralmente agroexportadora, em visível esgotamento, a autora supramencionada, em diálogo com Otaíza Romanelli afirma:

Segundo Romanelli (1999), no período que vai de 1891 a 1910 foram criadas 27 escolas superiores, algumas delas futuras universidades, mas as primeiras universidades têm sua origem apenas no final da década de 20, o que significa que ainda não temos um século de história e vida universitária no país. No entanto, a condição de país colonizado e considerado como “subdesenvolvido” pela Europa e EUA, fez com que as universidades brasileiras fossem criadas com uma característica peculiar: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (DUBEUX, 2018, p. 10).

Foi somente com a implantação tardia da universidade na Segunda República e um novo sistema urbano industrial em crescimento – em que pese a crise de 1929 pressionando, de fora para dentro, o país a se “reinventar” numa economia de tempos tumultuados do entre Guerras - que a extensão universitária no país começou a ganhar seus primeiros contornos em direção a uma identidade brasileira, embora com um déficit de visão crítica do próprio conceito e prática herdados nesse campo. Como a autora nos lembra:

A reforma Francisco Campos de 1931 (decreto nº 19 851 de 11/04/1931), cria o primeiro estatuto das universidades brasileiras que dá pela primeira vez um caráter oficial à extensão universitária. O que se percebe na formulação do decreto é o caráter “difusionista” da extensão universitária que serve: a) para divulgar o saber; b) restrita a cursos e conferências; c) utilitarista; d) como controle ideológico para resguardar os interesses nacionais; e) voltada para o grande público; f) de amplitude definida. Ou seja, a extensão universitária neste período não serve aos interesses da população, nem tem objetivo de fomentar processos de transformação social, pois serve principalmente para difundir a cultura elitista existente. (DUBEUX, 2018, p. 14).

Não é que os governantes e dirigentes de instituições superiores não se preocupassem, como se nota na citação do ministro e legislador reformista Francisco Campos, acima. Mesmo antes tivemos tentativas vindas “dos gabinetes”. Ainda segundo a autora:

Segundo Valois (2000, p.131), foi no Rio de Janeiro que apareceu a primeira preocupação de “*levar a universidade ao povo, mesmo antes que existissem universidades no Brasil*”. Mas pouco tempo depois, foram criadas as “Universidades Populares”, que tinham como objetivo “*oferecer instrução superior e educação social ao proletariado, através da difusão do saber e da beleza em todas as suas formas, principalmente pela oferta de cursos e conferências*”. Uma segunda experiência foi a das Universidades Livres criadas por volta da segunda metade do século XX. Foram “universidades” criadas no Brasil após a instalação da república, para compensar a carência de oferta educacional do governo, a exemplo do que fizeram a universidade de Manaus, do Paraná e de São Paulo, entre outras. A grande diferença em relação à experiência

francesa é que estas experiências já nasceram de maneira vinculada a uma universidade e, além disso, os cursos ofertados tinham um caráter elitista completamente desprovido do conteúdo político inerente à experiência francesa. (In: DUBEUX, 2018, p. 13).

Fica evidente que uma sociologia da educação fundada nos critérios de uma leitura dialética da totalidade real da realidade brasileira e suas contradições só viria com a avalanche de leitura marxista, e seus comentadores, com Carlos Prado Júnior e gerações sucessivas, como a de Florestan Fernandes, por exemplo, - interessado no tema universidade e sociedade, entre outros. Seguindo a tendência de uma sociologia crítica e de uma revisão dos caminhos da universidade brasileira, o tema, o conceito repensado e as experiências da extensão entre nós viriam a tomar impulsos mais definitivos a partir dos anos de 1950/60 em diante: Cristovam Buarque, Marilena Chauí, Waldemar Squizard, José Dias Sobrinho, e demais autores dessa e de gerações posteriores em grupos de pesquisa (GTs) sobre Universidade e Extensão, sem contar a contribuição movimento sindical dos professores que se organizava sobretudo em prol da Universidade Pública, como a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Há de notar, ainda, um dado marcante nas décadas de 1950 em diante, a presença do estudante brasileiro, notadamente universitário, num cenário de participação política aliada às lutas populares.

Na luta pela implantação de uma “Universidade Crítica” (CUNHA 2007c), o tema da Extensão apareceria como uma causa irrefreável, inerente à própria substancialidade das IES. Mas nada foi tão fácil, algo vindo “por osmose” – uma “Extensão sem o povo” – só porque os legisladores traziam o tema para as pautas de discussão sobre o destino de nossas IES. Moacir Gadotti, num artigo intitulado: “Extensão universitária: para quê”? assim se expressa:

No Brasil, o Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 não menciona a extensão como uma função da universidade, limitando-se a divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída. Foi só no início da década de 1960 que a extensão como a conhecemos hoje, indissociável do ensino e da pesquisa, tomou corpo quando surgiram ações de compromisso com as classes populares, com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos. (2017, p.1)

Moacir Gadotti, (2017), lembra a importância de Paulo Freire como um dos mentores da participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) no corpo a corpo aos movimentos sociais daquelas duas décadas até o golpe militar de 1964. A destacar: o projeto UNE, numa mobilização nacional de caravanas, o Serviço de Extensão Cultural na Universidade de Recife, o Movimento de Cultura Popular (NCP) e o Movimento de Educação de Base Popular de Cultura (CPC) da UNE. Como se nota, pelo menos dez anos (meados da década de 1950

até 1964) com o protagonismo dos universitários brasileiros, (FORACCHI, 1965) com inegáveis avanços sobretudo na alfabetização de adultos (pelo reconhecido projeto de alfabetização em 40 horas) um dado relevante para nosso foco de pesquisa, centrado nos alunos do IFMG, *Campus Bambuí*.

Como é amplamente divulgado, o golpe de 1964 deferiu um corte nesse protagonismo, caçando lideranças e reduzindo a veia circulante da participação política dos estudantes no freio proibitivo e perseguidor do Ato Adicional número 5 (AI-5), de 1968, e sobretudo (no caso dos estudantes), o Decreto 477, de 1969. Nem a Reforma Universitária daquele ano de 1968, sacramentada na Lei 5.540/68, os militares, que já haviam tentado absorver o método freireano de alfabetização em tempo recorde a favor do regime de exceção, vale dizer, pretensamente neutro e puramente “técnico” recolocaram em ordem a extensão universitária – mesmo, por exemplo, com propostas integradoras como o Projeto Rondon, também de inspiração militar – período a que Luiz A Cunha irá chamar de “universidade reformanda” (CUNHA, 2007a). Foram necessários em torno de mais de três décadas, com o movimento civil de democratização para que as universidades (IES) retomassem uma cultura de extensão impulsionadas nas décadas de 1950, agora com uma revisão de paradigmas, uma vez que os tempos, evidentemente, seriam outros. Os movimentos populares, retomados a partir dos anos finais de 1970 foram decisivos para o repensar das correlações entre Educação Superior e sociedade. É a entrada em cena do Fórum Nacional de Extensão já caminhando para o final dos anos de 1980.

Moacir Gadotti (2017, p. 2) nos esclarece:

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - hoje “Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras” - o FORPROEX, em novembro de 1987, foi decisiva para o avanço que se deu a seguir. Para o FORPROEX a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, A Extensão Universitária é “uma via de mão-dupla” entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam.

Momento histórico sem precedentes com a sociedade civil se reinventando seus caminhos de resistência política com a experiência de democracia e, como acaba de afirmar o autor, no campo extensionista “O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam”, recobrando o duplo protagonismo dos anos de 1950: dos setores ditos “populares” fora das universidades (uma vez que estudante também é “povo”) e dos próprios estudantes, universitários ou secundaristas. Faltava tão somente o respaldo jurídico da Lei Maior da República, e ela veio um ano depois, em 1988 e, mais tarde, na legislação educacional, com a

referida LDBN de 1996. Gadotti (2017, p. 2) nos lembra que a constituição de 1988:

(...) consagrou o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207) e a LDB de 1996 (Lei no 9.394/96) que estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43). A transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade, tem caminhado junto com a conquista de outros direitos e de defesa da democracia.

A partir de então, duas vertentes se entrelaçam e, de alguma forma “disputam espaços”: uma, ainda com o ranço assistencialista, verticalizado, em que as IES “doam” seus conhecimentos à sociedade; e outra, emancipadora, dita “de mão dupla”, em que IES e camadas populares se encontram como protagonistas. Não necessariamente numa ordem cronológica linear, a primeira vertente ligada a uma concepção de “ajuda” e sobretudo marcada pela sociedade de mercado, com forte teor em programas de cursos, com a entrada “triumfante”, isto é, impactante e irreversível da internet, culminando com os anos posteriores de pressão das políticas neoliberalizantes, de governos, sobretudo dos anos de 1990, como em FHC. A segunda vertente, inspirada em Paulo Freire, já nos idos dos resistentes anos de 1970 (1975), que produziu e disponibilizou um texto que daria nova fundamentação ao tema, servindo como um “guia” teórico aos estudiosos e aos interessados em pensar e fazer extensão universitária, pautado na dialética: extensão (ação) – comunicação (sujeitos sociais). Como se vê, na própria prática de extensão a experiência de democracia como conquista de direitos sociais: direito ao saber (acadêmico) e reconhecimento de saberes produzidos na base social, direito à participação em programas interativos entre academia e sociedade, direito a campanhas de esclarecimentos em todas as áreas, direito ao questionamento, direito social ao lazer e a produção cultural, à diversidade, com seus próprios saberes resistentes, assim por diante. Ou seja, as IES sendo instigadas a questionar o sentido do próprio estreitamento dessa “mão dupla”. Uma grande chance para se reinventarem e pôr em foco o teor político de seus próprios projetos pedagógicos. É a isto, levado às últimas consequências da democracia participativa, que, em páginas acima, chamamos de “o lugar político-pedagógico da extensão”.

A partir de então, o conceito e a prática da extensão resolvem, nas raízes, a questão da legitimidade de saberes e práticas educacionais e foca a inovadora questão territorial desses saberes.

Um projeto de extensão nesta perspectiva supõe um conjunto de atividades inter-relacionadas que se realizam num dado território para resolver determinadas problemáticas por meio de estratégias explícitas. Por isso, partir da análise crítica das práticas de extensão no território e mapear todas as articulações que a Universidade tem com a sociedade, é

fundamental. A extensão é também a universidade no território. O território deve ser entendido aqui como um campo de estudo e de intervenção e, ao mesmo tempo, como um espaço de diálogo da universidade com a sociedade. A Extensão Universitária pode tornar-se articuladora das políticas territoriais, mas, para isso, precisa incorporar os “saberes de experiência feitos” (Paulo Freire) das comunidades, muitas vezes silenciados, subalternizados e até marginalizados pela academia. A Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular precisa começar pela descolonização das mentes no interior das próprias universidades. (GADOTTI, op. cit. p. 3)

Aqui entra, nesse rápido olhar panorâmico, a importância dos Planos Nacionais de Educação, do Plano Nacional de Extensão de 2001, da Política Nacional de Extensão⁷, desde 1999, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), desde 2002, da Reforma Universitária de 2004/5, da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), criada em 2005, dos Institutos Federais com uma política extensionista desde sua criação em 200 (nosso foco no IFMG - *Campus* Bambuí), das iniciativas das IES comunitárias, das duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e 2014), que dão bases articuladas de políticas educacionais gerais para os PNE, das incubadoras empresariais e tecnológicas, dos programas de Assistência Social como no campo jurídico, alfabetização... enfim, todo comprometimento das IES com a sociedade por vias da extensão universitária, seja qual for o direcionamento tomado pelos respectivos projetos pedagógicos e pelas respectivas gestões⁸.

⁷ Dubeux afirma: “É assim que é organizado em 2001 o primeiro Plano Nacional de Extensão (PNE) que representa um importante avanço na organização da extensão nas universidades brasileiras. O plano vai influenciar de maneira importante, por exemplo, o que se esperava dos estudantes, considerados como futuros ‘profissionais cidadãos’, recusando o caráter assistencialista, paternalista e moral dado à extensão em momentos históricos anteriores. Outro elemento importante do plano é a organização da extensão a partir de eixos estratégicos e temáticos: desenvolvimento sustentável, promoção da saúde e qualidade de vida, educação básica, cultura, direitos humanos, entre outros”. (Op. cit. p. 19).

⁸ Já Moacir Gadotti, sempre preocupado com as atribuições sociais das IES no que tange ao diálogo com as classes populares e suas formas de resistência e suas conquistas, refere-se a um Encontro do (FORPROEX), acontecido em São Bernardo do Campo, dia 13 de maio de 2016, a partir do qual lançou-se a “Carta de São Bernardo do Campo”, não poupando críticas aos descaminhos da Extensão no país, exigindo mais compromisso das IES no plano mais abrangente da articulação entre extensão universitária e políticas abrangentes de inclusão social. Nas palavras do autor: “O recado está dado por aqueles que mais intensamente se envolveram, nos últimos anos, com os desafios da Extensão Universitária no Brasil. A luta não é só em favor da Extensão Universitária, mas pela garantia das conquistas alcançadas no **Plano Nacional de Educação**, no **Plano Nacional de Cultura**, no **Programa Nacional de Direitos Humanos**, entre outras”. (GADOTTI, op. cit. p. 15 – grifos do autor)

No momento histórico em que acontecem eventos, ensaios e pesquisas em torno da avalanche de programas extensionistas que questionam a própria natureza das IES, inclusive levado a cabo no Fórum Social Mundial nas palavras de Boaventura Souza Santos, autor de um clássico texto sobre a universidade pós-moderna (SANTOS, 2005b) coloca, para Gadotti, o grande desafio do que chama de “curricularização” da extensão nas IES. Um desafio que, entretanto, não se reduz a uma visão puramente “burocrática” dos currículos universitários, mas que questionam seu caráter emancipador, inventivo, democrático, pautado na diversidade, investindo contra o dualismo estrutural que ainda persiste e sobretudo construindo práticas emancipadoras inter e transdisciplinares, internos e externos, para que o “pé-dentro e o pé-fora” das IES sejam articulados como propõe, por exemplo as duas CONAEs (2010 e 2014) e os respectivos Planos Nacionais de Educação.

Seguindo, ainda, na trilha de Moacir Gadotti, o de aventar o movimento de curricularização da extensão, nas etapas subsequentes aos anos de exceção, e marcados pela experiência de resistência, Ana Dubeux entende que se trata de um tempo em que a extensão passa por uma varredura conceitual aos pares com o próprio movimento de resistência social e de redefinição dos caminhos da Universidade brasileira, na Reforma de 2004. Para ela, a função dos Fóruns, supracitados, foram de grande relevância para essa empreitada de revisão conceitual, em que pese a manutenção de práticas puramente “domesticadoras” já denunciada desde o início dos anos de 1970 por Paulo Freire (FREIRE, 2005). Para a autora:

O FORPROEXT passa então a discutir a conceituação da extensão para que as práticas pudessem ser um pouco mais uniformes em termos das universidades brasileiras, sobretudo no que se refere ao fortalecimento da articulação com o ensino e a pesquisa. Desde sua criação, o fórum de pro-reitores reúne-se periodicamente a partir de temáticas centrais, das quais citamos algumas: Conceituação e institucionalização da extensão universitárias; A relação universidade e sociedade; Extensão, cultura e cidadania; além de muitas outras temáticas. (Op. cit. p. 10.).

Referindo-se ao Plano Nacional de Extensão para Dubeux trata-se de um conceito em construção, com diversos contornos e que:

...supõe a existência de atividades com diferentes contornos, levando em conta a tradição existente na universidade brasileira, as atividades de extensão passam a ser classificadas como: a) Programas; b) Projetos; c) Cursos; d) Prestação de serviços; e) Eventos; f) Produtos acadêmicos. (Op. cit. p.13)

A importância do Fórum Nacional de Extensão FORPROEXT não passa despercebido pela autora – como era esperado pelo seu significado histórico, no movimento dialético de amadurecimento conceitual e prático da extensão no país, desde sua criação, com reuniões periódicas. Assim, pontua:

A partir daí [de sua criação e sucessivas reuniões de trabalho] o fórum reconceitualiza a extensão que passa a ser definida como “(...) *o processo educativo que articula ensino e pesquisa de forma indissociável e que torna viável a relação transformadora entre universidade e sociedade(...)* A extensão é não apenas a principal ferramenta para este processo dialético entre teoria e a prática, mas é também um trabalho interdisciplinar que favorece uma visão integrada do social no interior da universidade” (FORPROEXT, 1990, p.14, in: DUBEUX, op. cit. p. 13)

Entretanto, ainda para a referida autora:

(...) a tarefa mais difícil enfrentada pelo fórum continua até hoje sendo a institucionalização da extensão que passa também pela definição de políticas públicas mais efetivas de financiamento da mesma, a exemplo do que já ocorre com a pesquisa. (Op. cit. p. 13)

É no viés dessa preocupação em institucionalizar a extensão nas IES que o estudo de Ana Dubeux vai ao encontro do que Moacir Gadotti chamou a atenção como um movimento de “curricularização” da extensão nas IES como um avanço proposto pelos últimos anos, desde a abertura democrática da sociedade. Fica evidente que os dois autores de que chamamos para a fundamentação do presente capítulo pactuam uma visão emancipadora do tema da extensão. Nem sempre, contudo, tal visão é unânime nas IES – notadamente em tempos dominados pela pressão mercadológica que marca a busca de “nova identidade” das IES apontando para retrocessos visíveis na concepção e prática de extensão, então reduzidas a cursos para atender ao mercado como o “Grande Senhor” de tempos neoliberais. Assim, num tempo de virada de século em que as IES precisaram estar “em dia” até mesmo com estratégias empresariais, passando de uma identidade de instituição a um ritmo identitário de “corporação” - uma “alma empresarial”, diríamos, mesmo em algumas IES públicas - como já denunciou a filósofa Marilena Chauí, desde os anos de 1990 (CHAUI, 2001), ou como aponta a estudiosa do setor privado das IES, Helena Sampaio (2000), ou Cristovam Buarque ao se referir à “universidade numa encruzilhada” (2014) entre outros autores.

O processo histórico emerge, sempre, de tensões dialéticas entre afirmação e negação e negação da negação. Essas novas encruzilhadas de reconceitualização das IES em tempos neoliberais, no que tange ao tema específico, aqui tratado, há um movimento, digamos, de “permanência” e outro de

“transformação” conceitual e prática. Ana Dubeux classifica em duas tendências: a de (a) extensão “difusionista” – o que não se confunde com a busca da resposta ao necessário movimento de curricularização trazido por Moacir Gadotti – e a de (b) extensão “dialógica”. O primeiro, reprodutor de heranças do sentido “clássico” de extensão como serviço, muitas vezes tão somente domesticador, prestado pelas elites acadêmicas ao “povo” –este, um conceito antropológico muito complexo, conforme já nos advertiu Roque Spencer Maciel de Barros (LARAIA, 2006). O segundo, fundado na concepção freireana de educação, sujeitos sociais e comunicação. (FREIRE, 1977). É como se nota no quadro abaixo, (DUBEUX, op. cit. p 11) de que fazemos uso nesse artigo:

QUADRO 1 - Comparando a extensão difusionista e dialógica

Elemento	Extensão difusionista	Extensão dialógica
Princípios	Ciência linear cartesiana, logo, a extensão tem o objetivo de difundir o conhecimento que os pesquisadores produzem.	Processo dialógico de construção do conhecimento onde o diálogo de saberes está na centralidade.
Objetivos	Difundir o conhecimento	Refletir com a população sobre as problemáticas do território e agir para transformá-lo
Objeto da extensão	O conhecimento produzido pela universidade	O diálogo de saberes popular e científico
Articulação com o ensino e a pesquisa	Acontece de maneira indireta pela difusão dos conhecimentos da pesquisa	Indissociabilidade. A extensão é o ponto de partida do ensino e da pesquisa
Articulação com o território	Pode acontecer, mas de maneira pontual	É essencial pois é a reflexão sobre as problemáticas encontradas
Transformação Social	Não há uma intencionalidade	Como a ação se dá a partir das problemáticas do território, tem intencionalidade na sua transformação.

Fonte: Elaboração da autora

O novo conceito de territorialidade aparece num jogo também contraditório. Se o entendemos na tradição de uma geografia positivista tradicional, (num território geoeeducacional) corremos o risco de permanecer numa leitura tão somente difusionista, até mesmo como um *handicap* que traz dividendos a muitas IES que se re-conceitualizam às expensas do forte movimento do Fórum Nacional de Extensão. Por outro lado, se entendemos a extensão no sentido emancipatório, resultante de debates democráticos que se travaram na sociedade ao longo das últimas décadas, em novas territorialidades (de práticas/saberes) estamos numa posição convergente aos dois autores supracitados, no crivo de uma visão dialógica do tema. Aí, esta “perna do tripé” (com ensino e pesquisa)

tendo a tornar-se o *lôcus* da própria acolhida acadêmica, para sua reinvenção permanente.

Ana Dubeux, membro do Núcleo de Agroecologia e Campesinato (NAC-UFRPE) - não nos foi possível identificar a data inicial de seu trabalho, sendo a publicação na rede datada em 2018 - certamente deve ter-se usufruído dos avanços legislativos que consolidaram uma nova visão (dialógica) da extensão universitária, bem como das políticas públicas relacionadas ao avanço educacional a partir de 2003 – em que pese políticas sociais compensatórias. É dessa forma que termina seu substancioso artigo:

Por fim, gostaríamos de tecer algumas considerações finais acerca da relação entre extensão universitária e desenvolvimento territorial. O que orienta a lógica do desenvolvimento no planeta é o modelo capitalista, que pressupõe uma ciência conectada com o mercado e afastada das demandas sociais. Pensar uma ciência conectada com a sociedade implica necessariamente a articulação entre ensino, pesquisa e extensão pensando o território como *lôcus* de desenvolvimento da proposta de construção de conhecimento. Para tanto, é necessário termos clareza do caráter contra hegemônico desta escolha, e dos desafios que estão nela colocados. Só assim a universidade será capaz de organizar as novas “festas do senso comum” citadas neste texto da obra de Santos (1997), para podermos imaginar um futuro mais interessante para as próximas gerações. (Op. cit. p. 14).

Cumprir saber em que pé anda a visão e os projetos de extensão do IFMG - campus Bambuí, a seguir.

A EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – CAMPUS BAMBUÍ

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), criado pela Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, é uma autarquia formada pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Bambuí e de Ouro Preto e suas respectivas Unidades de Ensino Descentralizadas de Formiga e Congonhas.

Atualmente, (2021), o IFMG é composto por 18 *campi* vinculados a uma reitoria sediada em Belo Horizonte: Bambuí⁹, Betim, Congonhas, Formiga,

⁹ O IFMG - *Campus* Bambuí fica localizado na região Centro-oeste do Estado de Minas Gerais, - numa antiga propriedade rural, *Fazenda Varginha* - aproximadamente a 4 Km da região urbana. A região possui uma localização geográfica privilegiada, permitindo uma interligação regional e o escoamento da produção para todo o Estado e fora dele, por meio das rodovias MG 050, BR 354 e BR 262, situando-se a 260 km de Belo Horizonte e de Uberaba, 240 km de Passos, 630 km de Brasília e 660 km de São Paulo, além da malha ferroviária. Tem uma área de abrangência que inclui,

Governador Valadares, Ibitiré, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além dos *campi* avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova. Há, também, o Polo de Inovação Formiga, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii) em 2015.

Segundo a Lei nº 11.892, os Institutos Federais possuem tais finalidades:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Fundamentado nos ideais de excelência acadêmica e de compromisso social, o campus estabelece como missão: “promover educação básica, profissional e superior, nos diferentes níveis e modalidades, em benefício da sociedade” e como visão: “ser reconhecida nacionalmente como instituição promotora de

além do município de Bambuí, as regiões do Cerrado Mineiro, Oeste de Minas, Noroeste, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba. O Campus Bambuí conta com cursos técnicos em Administração, Agropecuária, Informática, Manutenção automotiva, e Meio ambiente.

educação de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão” em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (IFMG, 2014). Sendo assim, quanto a extensão, este Instituto mineiro investe sem tréguas, no cumprimento de seus objetivos:

Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008, artigo 7º, inciso IV).

Podemos dizer que a extensão (dialógica) ocupa um lugar de suma importância no âmbito do IFMG, *Campus Bambuí*, considerando que as diversas ações extensionistas realizadas estabelecem uma via de mão dupla, que promovem uma relação de maior articulação da sociedade com o mundo do trabalho, por meio de um ensino profissional, científico e tecnológico voltado para o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (BRASIL, 2000, p. 5, apud UFU, 2017).

Para atender a demanda da imensa região onde se insere, o campus conta com o trabalho da Diretoria de Extensão, Esportes e Cultura - DIREC, que tem por finalidade desenvolver políticas e ações estratégicas que qualifiquem as ações extensionistas, esportivas e culturais não só nos limites do *Campus Bambuí*, mas também no Município e cidades do entorno. Os eventos esportivos e culturais são propostos como alternativas multimodais de formação humana para promover a integração, a saúde, o lazer e a capacitação da comunidade envolvida, além de servirem como divulgação do próprio campus. Essas ações são desenvolvidas de acordo com critérios fundamentados nos princípios de qualidade, relevância e nas tendências de transformações futuras.

Os dados assim o revelam num curto período de 2014 a 2018 foram executados pelo Instituto diversos cursos, eventos e projetos, que envolveram um número significativo de pessoas, de diversas regiões, em variadas áreas do conhecimento. Foram realizados 167 eventos de extensão que, de acordo com a secretaria da Diretoria de Extensão, Esportes e Cultura (DIREC), participaram cerca de 30 mil pessoas, inclusas as comunidades interna e externa do campus. As ações implicaram na apresentação e/ou exibição pública do conhecimento, sob a forma de produtos culturais, artísticos, esportivos, científicos e

tecnológicos desenvolvidos ou reconhecidos pela Instituição. Em busca de real interação entre escola e comunidade, os eventos de extensão foram realizados a partir de congressos, conferências, seminários, encontros, simpósios, jornadas, fóruns, reuniões, mesas-redondas, ciclo de debates, oficinas, exposições, feiras, mostras, lançamentos, espetáculos, apresentações, eventos esportivos (campeonatos, torneios, jogos), festivais, campanhas, gincanas, entre outros.

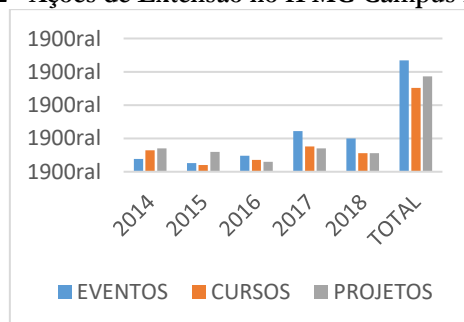
Aconteceram 126 cursos de extensão ou formação inicial e continuada (FIC), no mesmo período, sendo esses destinados a pessoas com escolaridade variável, para atender às demandas de formação e conhecimento técnico, científico e tecnológico, em consonância com os setores produtivos e a realidade regional e local, com vistas a promover a cidadania e inclusão social através da formação para o trabalho. Baseado nos dados da instituição a soma das cargas horárias desses cursos aproxima-se das 1.200 horas, tendo sido certificados cerca de 3.000 alunos.

Ainda ao longo do mesmo período desenvolveram-se 140 projetos de extensão. Esses ampliaram a atuação do campus para além das salas de aula, promovendo a extensão dialógica, em articulação prática do conhecimento científico do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade local, interagindo e contribuindo para a melhoria da sociedade.

Os números referentes às ações extensionistas (ou eventos) no IFMG – *Campus* Bambuí, ano a ano, estão dispostos no gráfico abaixo, com evidente salto quantitativo nos últimos anos¹⁰.

¹⁰ Este conjunto de projetos, repicando em problemas vividos pelos alunos, como a evasão, foi bem ao encontro do amplo estudo de Gadotti e Dubeux. Esta autora afirma: “É assim que é organizado em 2001 o Primeiro Plano Nacional de Extensão (PNE) que representa um importante avanço na organização da extensão nas universidades brasileiras. O plano vai influenciar de maneira importante, por exemplo, o que se esperava dos estudantes, considerados como futuros ‘profissionais cidadãos’, recusando o caráter assistencialista, paternalista e moral dado à extensão em momentos históricos anteriores. Um outro elemento importante do plano é a organização da extensão a partir de eixos estratégicos e temáticos, a exemplo de desenvolvimento sustentável; promoção da saúde e qualidade de vida; educação básica; cultura; direitos humanos; entre outros. (Op. cit. p. 19).

QUADRO 2 - Ações de Extensão no IFMG Campus Bambuí



BRASIL, IFMG – Campus Bambuí, DIREC, 2019.

Nesse cenário, o Núcleo de Educação Física, que focaremos doravante mais de perto, busca realizar nos diversos ambientes de ensino com variadas atividades, oficinas, encontros, festivais, cursos, programas e projetos que favorecem o corpo em movimento, o esporte, o lazer, a saúde a cultura e a cidadania. Vejamos.

O TRABALHO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFMG – *CAMPUS* BAMBUÍ

O referido Núcleo trabalha a Educação Física e a as práticas corporais intensamente, ampliando o conhecimento inovador e crítico, que respeita a diversidade, o pluralismo e contribui para a transformação da sociedade. Reflete e relata sistematicamente vários aspectos da área de intervenção. Estuda e planeja alternativas pedagógicas para as suas práticas e avalia os avanços e dificuldades das intervenções docentes e de todo o processo. (BRACHT et. al, 2005).

FIGURA 1: Evento de extensão realizado pelo núcleo de Educação Física



Fonte: Site do IFMG Campus Bambuí

Os professores desenvolvem projetos e atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, que estimulam e potencializam as práticas corporais a partir das vivências e, respeitam e valorizam as características individuais, com forte acento na inclusão. Através da problematização elevam o conhecimento dos discentes e os incentivam a participar. Possibilitam e fomentam nos mesmos a importância do diálogo e o desejo de reconstrução de novas práticas compatíveis com o ambiente escolar, com os princípios e valores que norteiam a formação humana (cidadã) numa perspectiva crítica e emancipatória. Pensam e atuam numa Educação Física que promove a educação *do* movimento e, ao mesmo tempo, educação *pelo* movimento. Consideram a cultura do corpo e a cultura popular integrados, ao defender um projeto de vida mais humano e digno em suas raízes culturais. Acreditam também numa Educação Física que problematiza os temas da cultura corporal, enfatizando:

(...) a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam o desenvolvimento integral dos seres humanos renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre (MEDINA, 1983, p. 81-2).

O Núcleo defende a liberdade, a sensibilidade e as características das juventudes, - no sentido mais recente de seu uso no plural - pois entende que o papel da Educação Física é garantir que todos os alunos tenham acesso às diversas experiências da cultura corporal, de maneira inclusiva e participativa para a

construção coletiva do conhecimento. Daí, concordamos com Lima e Lima, quando dizem que:

A Educação Física, através da ação-reflexão, problematizando as práticas da cultura corporal de movimento presentes nas culturas juvenis, pode colaborar para que os jovens-alunos do Ensino Médio se tornem mais satisfeitos, integrados, conscientes, e sintam-se mais confiantes e seguros em relação ao seu destino e ao das outras pessoas, desencadeando assim uma atuação social mais efetiva (LIMA; LIMA, 2012, p. 228).

Em um *campus* com uma ótima infraestrutura - academia, piscina, campo de futebol, ginásio poliesportivo, quadras externas poliesportivas, sala de jogos, teatro aberto, uma lagoa com uma pista de caminhada ao seu redor e muitos espaços de área verde - os docentes trabalham a disciplina com propostas diversificadas. Vale dizer: os jogos e brincadeiras, a ginástica, a dança, as lutas, os esportes, a Capoeira, as atividades rítmicas e expressivas, e vários outros conteúdos que podem ser trabalhados na escola, recebem embasamento teórico aprofundado, nas diversas áreas que dialogam com a Educação, e mais especificamente com a Educação Física, como: sociologia, filosofia, história, psicologia, biologia, fisiologia, e várias outras.

QUEM SÃO OS ALUNOS DO IFMG – *CAMPUS* BAMBUÍ, COMO SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA?

Conforme destacou o professor de Educação Física, da Instituição em foco e coautor deste texto, Rodrigo Moura, “...devemos em primeiro lugar pensar a juventude como uma importante fase da vida, que tem características peculiares como qualquer outra, bem como a maneira de ser e estar no mundo na atualidade, seus hábitos, atitudes, costumes e valores, pois esse é o público alvo desta pesquisa, os discentes do IFMG – campus Bambuí”. Já para Helena W Abramoe Léon O Dávila:

A noção mais geral e usual do termo juventude refere-se a uma faixa de idade, um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorre, quando se abandona a infância para entrar no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através das suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social. (ABRAMO& DÁVILA, 1994, p. 1, apud. FREITAS, 2007)

Assim, ainda na perspectiva de Helena Abramo (2007), devemos analisar os aspectos da realidade social que afetam a vida do jovem no seu cotidiano, observando que a juventude possui como características fundamentais a transitoriedade e as experiências adquiridas nos espaços de convivência.

Segundo Dayrell (2007), um dos grandes desafios é a democratização de espaços para a fruição de cultura e lazer para a juventude, devido ao modelo social estruturado em condições materiais limitadoras e excludentes. Segundo o autor, pesquisas apontam o acesso restrito dos jovens em museus, centros culturais, salas de exposições e salões de artes.

Diante do exposto acima, sabemos que a escola é na contemporaneidade um espaço privilegiado para a socialização dos alunos, para o desenvolvimento de vínculos afetivos, para aprender a ser, a conviver e a compartilhar emoções. Mas muitas vezes, até mesmo as Instituições de ensino, local de aprendizagem e convívio, tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. Sendo assim, a escola merece ser pensada e vista como um grande espaço de produção de cultura e conhecimento, onde os jovens possam se manifestar, concretizar sonhos e aprender sobre a diversidade cultural, o respeito à diferença e a conhecer seus próprios limites e o limite dos outros. Conforme Amaral (2007, p. 6):

Todas as modificações corporais e as expectativas da sociedade com relação ao jovem levam-no a perceber que está vivenciando uma situação nova, a qual muitas vezes é vivida com ansiedade pelo desconhecimento de que rumo tomar. A experiência de ter um corpo em mutação leva a conflitos com a auto-imagem, fazendo com que ora sinta orgulho ora sinta vergonha do próprio corpo. Apesar de todas essas modificações, o adolescente precisa dar uma continuidade a sua personalidade, ou seja, precisa saber quem ele é, em que está se transformando, para assim reconstruir sua identidade. Os jovens passam horas e horas em frente ao espelho e comparam-se uns aos outros, buscando um padrão de normalidade e aceitação. Tais situações requerem momentos de isolamento e a assunção de identidades transitórias, ocasionais ou circunstanciais, no sentido de entender a sua intimidade e, assim, desenhar a sua própria identidade.

Partindo dessa compreensão, percebemos que os jovens do IFMG têm uma necessidade de pertencimento social, de ser aceito pelo outro, de vivenciar experiências com os amigos na escola, nos esportes, no trabalho, na igreja, em bandas de música, entre outros.

Contudo, ainda é presente no senso comum a construção de estereótipos do jovem, como sendo: transgressor, rebelde, agitador, inquieto e causador de problemas. Ao contrário disso, constatamos em nosso contexto, que a maioria de nossos alunos são interessados, educados, dispostos a ouvir e a dialogar.

Pertencem ao cenário pós-moderno, por vezes, com pouco acesso a muitas manifestações culturais, e a uma ampla diversidade de vivências culturais, contudo, principalmente por estarem conectados, num mundo globalizado em que as fronteiras se esvaíram pelo advento das novas tecnologias os jovens de uma grande metrópole, ou de um pequeno município do interior de Minas Gerais compartilham de muitos sonhos, desejos, e vivem intensamente situações e possibilidades de ser e estar no mundo.

São notáveis no campus Bambuí, grupos que se interessam pelas mesmas atividades e que demonstram possuir afinidades que ultrapassam os "muros da escola", estabelecendo assim amizades, vínculos afetivos e interesses similares. Nessas trocas acontecem diversas descobertas e experiências que contribuem para formar a personalidade e possibilitam o desejo de transformação. Avaliamos que os alunos não segregam o outro e têm atitudes de acolhimento na maioria das vezes. Mas, não pode se dizer que não existem problemas ou fatos que acabam isolando alguns estudantes. Talvez a mudança da infância para a juventude, que apresenta para o jovem um novo mundo, seja responsável pelas conexões e impasses entre os pares.

Ao acumular vivências através da pluralidade e diversidade de relacionamentos, o adolescente que chega para cursar o técnico integrado no Instituto Federal em Bambuí desenvolve a sua autoestima e passa a compreender melhor a si próprio e os mecanismos mais complexos de reciprocidade com o outro. Certamente, alguns aspectos são decisivos para o amadurecimento e construção da sua identidade, como o fato de estudar em tempo integral no campus, muitas vezes longe de suas casas e cidades, num convívio intenso que necessita de muita responsabilidade.

Na perspectiva apresentada por Brito (2002), o grupo de amigos funciona para o jovem como uma âncora, pois a partir dele estabelece suas experiências particulares no jogo das interações.

O Instituto enfrenta um problema de evasão ocasionado por diversos fatores, entre esses, destacamos as dificuldades vivenciadas pelos alunos: a distância do campus da cidade¹¹, a ausência da família, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a não identificação com o curso, a defasagem educacional e cultural, a dificuldade de se adaptar a rotina de estudos, pois os cursos são integrais e demandam muita dedicação e comprometimento, e o excesso de disciplinas, que gera uma cobrança excessiva e pouco tempo livre para atividades culturais, esportivas e de lazer.

NEM TUDO SÃO FLORES NO IFMG – *CAMPUS BAMBUÍ*: A EVASÃO COMO IMPASSE PRINCIPAL DA VIDA ACADÊMICA

A evasão escolar tem sido questão recorrente na educação brasileira, notadamente desde que um quadro mais nítido da estrutura e sistema da educação nacional foi se adensando em dados estatísticos, disponibilizados para as políticas públicas, por exemplo, de meados do século XIX em diante, sejam nos entes federados - antigas Províncias, distritos ou atuais Estados - sejam no conjunto da União. Um problema que sempre andou aos pares com o paralelo drama do analfabetismo em alta escala estatística. Basta observarmos, por exemplo, dados decenais do IBGE, anuários estatísticos do MEC, ou os últimos Planos Decenais de Educação, fomentados, por exemplo, em estratégias e atribuições dos entes federativos das duas últimas Conferências Nacionais de Educação (BRASIL, 2014).

Considerando a quantidade de estudos referentes ao tema da evasão (e permanência) na literatura, sobretudo locais e/ou regionais, a partir de artigos de revistas e trabalhos em congressos, vale dizer, que se trata de um problema nacional com muitos focos de leitura, olhares a partir de cidades, regiões, onde um trabalho apresentado em Pernambuco “conversa” com outro similar no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, assim por diante. Neste cenário, trabalhos em congressos, completos ou resumos, artigos (em geral baixados online) vão propiciando um caráter híbrido, pluriforme e multifocal a um mesmo problema nacional, malgrado suas características regionais.

Complexo, e estreitamente relacionado a uma dualidade estrutural ainda presente no sistema em pleno século XXI, o problema é evidenciado em todos os níveis. No caso, uma lacuna também da educação profissional e técnica de nível médio nos Institutos Federais - notadamente no IFMG.

O propósito da pesquisa (aqui), foi no marco da ideia norteadora do “reparo social aos desvalidos da sorte” que surgiram as primeiras escolas Agrotécnicas, na pré-história dos atuais Institutos Federais, ainda na Primeira República, em 1919, sob o governo de Nilo Peçanha. Abstraído dessa origem, cujo cenário já apontamos como fratura social de nossa modernidade, a criação dos Institutos Federais em 2008, implica numa mudança institucional sem precedentes. Em que pese sua herança histórica como formadora de mão de obra para o capital em suas atualizações em décadas posteriores. Os Institutos Federais doravante entram num intenso processo de revisão de sua tradição como ensino positivista e instrucional para amadurecer uma visão mais ampliada, de fato politécnica., tendo como finalidade um Ensino Médio com qualidade social. Neste caso, inarredável se torna o elo profundo entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como dimensões inseparáveis de uma formação humana omnilateral norteada pelas concepções convergentes entre “trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador e

sustentabilidade ambiental como meta universal”. (BRASIL. “Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social”. 2013, p. 161-166).

As novas propostas dos institutos, na tridimensionalidade de Educação, Ciência e Tecnologia apresenta enormes desafios no campo do trabalho e da sociabilidade dos alunos, recebendo atenção especial de autores no país, sobretudo no Ensino Médio Técnico (ARAÚJO & SANTOS, 2018; FALCÃO & SANSIL, 2014) com problemas de diversas ordens, como a evasão (GOMES, 2017; SILVA, 2018). Daí as alternativas encontradas no coletivo aos pares com uma gestão compartilhada dos problemas encontrados, numa pluralidade de territórios, geográficos, culturais, econômicos... em que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio se faz presente em novas orientações de políticas para o setor - cidade, campo, quilombos, aldeias, etc. (BRASIL, 2013, p. 203ss).

O primeiro impacto experimentado pelo pesquisador (Marcelo Pereira Silva) é a percepção de que o problema da evasão no ensino técnico de nível médio, no IFMG, e em Bambuí, cumpre o *script* de conexão profunda com a questão em nível nacional. Isso posto, já justifica o fato de tentarmos enxergar desde perto, (ou dentro) não como quem lança um olhar desconectado mas como quem olha para a parte de um todo, num mosaico de projetos (interdisciplinares) que “conversam entre si”, se complementam.

Num primeiro momento, para fomentar as análises da referida pesquisa, o diálogo revisional e formativo com autores, vindos dos quatro cantos do país, no mínimo nos auxilia, maximizando uma abordagem qualitativa, por via dos depoimentos. Estes, colhidos recentemente, escancaram as razões pessoais da evasão, com o cuidado de não perder de vista a dimensão socioeconômica mais abrangente e estruturante do fenômeno – ou problema.

No viés dessa conexão com o cenário nacional, o pesquisador lançou mão de um quadro apresentado pelas pesquisadoras Rosemary Dore e Ana Z Luscher, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sobre a evasão no país, em dados de 2008, ano em que os Institutos Federais foram criados e posteriormente expandidos para todo o território nacional, salientando a situação mineira do problema, como mostra o quadro abaixo:

TABELA 1 - Abandono no Programa de Educação Profissional (PEP) – MG, 1º semestre de 2008

MOTIVO	%
Emprego	36,56
Desistente/sem justificativa	20,91
Horário incompatível	9,15
Estudos	8,91
Ingresso no curso superior	7,40

Mudança de município	4,23
Saúde	3,01
Transporte	2,95
Gravidez	1,85
Achou muito difícil (a situação geral)	1,85
Não se identificou com o curso,	1,75
Filhos	1,43

Fonte: SEE-MG (PEP 2009). Extraído de DORE & LÜSCHER (2011, p.170)
- com adaptação em escala decrescente dos motivos da evasão.

Minas Gerais não representa um foco isolado do sistema, como veremos em muitos exemplos de pesquisa disponibilizados em rede. Os autores (notadamente dos artigos e trabalhos em congressos) nos auxiliaram a fermentar a análise. Além deles, tiramos base no devido cumprimento de políticas públicas esboçadas em documentos como o Relatório de Auditoria do TCU (BRASIL, 2012), o Acórdão nº 506/2013 do TCU (BRASIL, 2013); e, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2014), além do balizamento constitucional e da LDB como bases jurídicas inarredáveis.

Em primeiro lugar, do ponto de vista de escoramento conceitual relacionado a um novo paradigma em foco, nos aproximamos da palavra “complexidade”, mas sem um compromisso direto com esta categoria de análise. Em que pese a magnitude de trabalho teórico como Edgar Morin (apud PETRAGLIA, 2005), entendemos se tratar de um conceito que pode se tornar “difuso” e “desgastado” se não apurado num discurso mais cuidadoso. Em segundo lugar, ainda do ponto de vista de escoramento conceitual, cumpre lembrar uma palavra soavelmente repetida no discurso pedagógico quando se trata dos problemas como esse da fruição dialética entre evasão e permanência. Trata-se da palavra “fracasso” – e, neste caso, “fracasso escolar”. A escola não se explica sem ser ela mesma e seu entorno e, daí a necessidade de uma educação que dê conta de tantos problemas, entre eles, o da evasão. Nesse diapasão de leitura do problema, Demerval Saviani (1973; 2018), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), Acácia Kuenzer (2002), Danilo Gandin (1988), Miguel Arroyo (2012), a auto avaliação do trabalho de Gaudêncio Frigotto, (2015), entre outros, nos auxiliaram, desde o marco referencial de uma crítica da Economia Política de base. Chamar de “fracassada” a escola nos impede de substancializar qualquer discurso pedagógico condizente, certamente não à escola que temos, mas a que queremos e necessitamos.

No tocante a um diálogo com autores/as que trabalham mais diretamente o tema da evasão/permanência, sobretudo com foco no Ensino Médio Técnico Integrado, foram de grande valia os trabalhos complementares dos autores: Cristiane F. de Araújo e Roseli A. dos Santos (2011), Maria Laudicéia Gonçalves Soares e Guilherme Afonso Monteiro de Barros Marins (2011), Carlos Francisco Simões Gomes (2017) e Michele Rufino da Silva e Sílvia Maria Leite de Almeida (2017). Sobre a falta de identificação com o curso escolhido pelo aluno - um dos problemas evidenciados nos documentos - certamente resultado da pressão do mercado de trabalho, com sua dinâmica cada vez maior de um fazer-desmancha de profissões, e tendo em vista um aluno em geral despidido de orientação vocacional e/ou profissional, aparecerá como um dos fatores de que queremos entender as razões a partir de depoimentos dos evadidos. Nesse caso, um trabalho de Egre Padoin e Mário Lopes Amorim (2005), do Instituto Federal de Santa Catarina foi o fator apontado com maior ênfase e poderá auxiliar-nos nesse diálogo. Ainda nos fatores internos há quem aposte na questão curricular, Cláudia da Silva Santos Sansil e Gabriela Lins Falcão (2014), a elaborar uma pesquisa geral, com base numa leitura sócio-histórica, de cunho documental e de leitura crítica da legislação educacional, focando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na educação para o trabalho com uma ênfase na questão curricular. Este trabalho nos importa sobremaneira, no sentido de representar mais um viés de pesquisa que revela a complexidade do tema da evasão.

Finalmente, há de ressaltar o trabalho mais exaustivo de Rosemary Dore e Ana Zuleima Lüscher, que parte de Minas para entender a evasão no contexto da política educacional brasileira e a relação entre a Educação Básica e a Educação Técnica e Profissional, destacando-se, também, a escassez de informações teóricas e empíricas sobre a questão (DORE & LÜSCHER, 2011). Sobre tal escassez, cumpre dizer que este trabalho nos parece um dos pioneiros (na Educação Técnica de Nível Médio) sobre este tema (evasão), que vem ganhando força, dia a dia, ano a ano, nos Institutos Federais.

Em tese, o professor-pesquisador, ainda que e por conta disso, atuando na extensão, no ensino ou na gestão, uma vez membro pesquisador atento às propostas do Núcleo de Educação Física do campus, preocupa-se com os educandos como ser humano situado num contexto mais amplo e com a Instituição. Ato contínuo, entende a educação como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto institucional, sem descuidar da luta pela superação das desigualdades sociais e da exclusão social. É como afirma o primeiro parágrafo de um conhecido opúsculo do antropológico e educador Carlos Rodrigues Brandão:

Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos

os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (BRANDÃO, 1989, p. 7).

Por entender dessa maneira a educação e confiar no poder dos projetos de extensão, principalmente os da área de Educação Física, Esporte e Lazer, e todo conhecimento daí acumulado, a pesquisa surge dos projetos ofertados no IFMG – *Campus* Bambuí, que objetivam favorecer as trocas comunitárias que vão além da rotina de “só assistir aulas”, otimizando a vida estudantil e freando alguns problemas como o da evasão.

CONTRIBUIÇÃO ACADÊMICA DE UM INSTITUTO FEDERAL – O QUE SE DEPREENDE DA PESQUISA REALIZADA?

Os resultados da pesquisa, de que não reproduziremos no seu passo a passo metodológico – a conferir no site do IFMG e na Plataforma Sucupira, incluindo **um produto educacional** disponibilizado para fermentar as discussões em torno de um Mestrado em Ensino, em rede nacional¹² revelaram-se de fundamental importância. Tanto para seus principais protagonistas (alunos) como para outros atores do processo: comunidade interna e do entorno, e para o próprio pesquisador, envolvido há anos no estudo do tema a partir de ações concretas em várias cidades do país onde atuou e atua – no presente caso, em Bambuí-MG.

À luz do que focamos do ponto de vista da histórica “metamorfose” das antigas Escolas Agro Técnicas e Industriais aos Institutos Federais, desde 2008, o aprendizado acadêmico resultante das práticas de extensão, em estreito levantamento de avanços e impasses dos alunos no que tange ao título do presente trabalho: **os alunos sentindo-se “em casa” pela Educação Física**, foi e continua sendo de suma importância para o “amadurecimento institucional e acadêmico do próprio campus. Complementarmente, de importância ímpar como aprendizado de gestão de tais programas (não só na Educação Física) tendo em vista o estreito diálogo com os alunos e suas demandas. À vista disso, concordamos com Freire, quando afirma que o conhecimento só se materializa como tal, na medida em que for apreendido e aplicado à realidade concreta, e que é preciso educar o homem para que ele seja um ser transformador do mundo.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber,

¹² Link do produto educacional: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598314>>

os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006)

É necessário conhecer a cultura das pessoas a quem se destina a extensão, para não correremos o risco de trabalhar uma atividade antidialógica e manipuladora. Trabalhamos conforme a proposta de Freire, quebrando a verticalidade "coisificadora", para que todos possam ser sujeitos atuantes e críticos numa relação.

Não se trata de um repetido discurso com o risco de se tornar um “clichê” acadêmico. Basta-nos observar o quadro abaixo onde estão inseridas as opiniões dadas pelos estudantes:

QUADRO 3 - Sugestões dos alunos participantes da pesquisa para melhorias nos projetos de extensão ofertados pela área de Educação Física

Alunos	Sugestões de melhorias para realização de projetos de extensão na área de Educação Física
1.	Acredito que para que haja mais interação nos projetos da área de Educação Física, seria muito interessante a interação com outras escolas, principalmente as escolas rurais, pois muitas delas não possuem uma grande infraestrutura. No entanto seria interessante compartilhar conhecimento e vivências, e com isso construindo uma comunidade acadêmica mais próxima e harmoniosa.
2.	Eu acho que os projetos deveriam ficar a par das matérias dos alunos, para não dar conflitos em épocas de prova ou trabalhos, assim sobraria mais tempo.
3.	Sim, incentivar os alunos a montarem suas equipes como por exemplo em jogos tipo basquete, vôlei e até mesmo futebol.
4.	Levar mais projetos para a cidade de Bambuí.
5.	Alguma forma de divulgação deles, pelo e-mail ou rede social, pois acredito que muitos alunos não conhecem os projetos da área.
6.	Levar os projetos para as comunidades rurais.
7.	Penso que deveria ter mais projetos esportivos durante o ano.
8.	Acredito que deveria ter maior envolvimento das outras disciplinas.
9.	Criar projetos com maior contato com a natureza.
10.	Melhor organização das horários.
11.	Realizar mais viagens técnicas.
12.	Trabalhar junto com as outras escolas da cidade.
13.	Sugiro a criação de projetos de canoagem.
14.	Projetos que envolvessem os animais.

15.	Mais projetos de futebol, peteca e basquete.
16.	Projetos para preparar pro encontro esportivo.
17.	Projetos de lutas.
18.	Organização dos horários.

Fonte: Elaborado pelos autores na Plataforma Google Form

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de ampliar o diálogo com a sociedade e vivenciar o verdadeiro significado das Instituições de Ensino Superior (IES), o trabalho em pauta teve como objetivo central identificar o alcance acadêmico dos projetos de extensão do IFMG – *Campus* Bambuí-MG como viabilizadores de uma cidadania ativa, na convivência interna na instituição e minimizadores de riscos reais como o da evasão, tendo em vista as dificuldades dos alunos no cotidiano.

Desde o título desta dissertação, o foco da pesquisa foi o próprio aluno, como protagonista que ofereceu dados quali-quantitativos de modo a responder o **problema** da pesquisa, qual seja, o nível de contribuição social, dos projetos ofertados pelo Núcleo de Educação Física local, para otimização da vida escolar e diminuição de impasses como o da evasão: por que evadem e porque deixam de evadir.

Partindo de uma visão panorâmica, revelamos o cenário das políticas de extensão, sobretudo nos últimos desenvolvimentos de propostas similares no presente século no país. Além do respaldo na Legislação (Carta Maior de 1988, Lei 9.394/96 – LDB), rápido olhar aos Encontros Internacionais da UNESCO e da América Latina e Caribe, os Fóruns de Extensão da Universidade Brasileira, os Fóruns de reitores, estivemos sob o anteparo de estudiosos do tema tais como Ane Dubeux, Moacir Gadotti, Paulo Freire, entre outros. Em seguida, pisamos no chão real, concreto, do IFMG - *Campus* Bambuí, onde nos deparamos com uma amostragem estatística do problema da evasão versus permanência – a conferir na dissertação já publicada. A partir disso, vivemos e evidenciamos a extensão, de onde extraímos os dados que, ao nosso ver, comprovaram a nossa **hipótese**, qual seja: atividades de Extensão, bem planejadas e dialogadas com a comunidade acadêmica interna e do entorno concorrem para frear problemas, tais como a evasão.

O assunto é complexo e implica em possibilidades múltiplas de continuidade e a pesquisa e investimento acadêmico em programas desta monta, como espaços dialógicos de leitura dos problemas ainda vigentes, a continuar pedindo soluções no campo de políticas públicas em educação.

Tendo em vista o novo perfil formador dos IFs desde 2008, com uma visão mais ampliada e politécnica, tendo como finalidade oferecerem Ensino Médio com qualidade social, na presente pesquisa demonstramos o quanto que o

campus Bambuí, numa estreita e saudável relação entre extensão e comunidade escolar, incluindo a interação com a população local, de forma dialógica dá sua contribuição a um problema enfrentado pelos alunos em seus cursos, como no exemplo de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária.

O campo de ações de projetos de extensão ligados à Educação Física, portanto, foi um campo real, extensionista e interdisciplinar, que buscou conhecer a cultura dos indivíduos, sujeitos sociais a quem se destinavam a Extensão mantendo um elo profundo entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como dimensões inseparáveis de uma formação *omnilateral*, genuinamente humana. Não poucas vezes percebendo-se “desamparados”, sobretudo os que vêm de fora, sentiram-se “em casa”, reconhecidos em sua cidadania como primeiro passo (pelo menos) para frear problemas, como a evasão.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila. In: FREITAS, Mara Virgínia de (org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Editora ação educativa. 2007. . Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/> Acesso em 18.02.2021.

_____. Juventude e cultura. In: O **dito** e o **feito**: ensaios de antropologia dos rituais / Mariza Peirano, 4, 2001. Disponível em: http://www.marizapeirano.com.br/livros/o_dito_e_ofeito.pdf Acesso em 23.05.2020.

ALMEIDA, Sílvia Maria Leite de & SILVA, Michele Rufino da. **Políticas públicas para a contenção da evasão e retenção escolar nos Institutos Federais** – com foco no IFSETE – PE - campus Salgueiro. (Trabalho completo apresentado na IV CONEDU, João Pessoa-PB, 2017. Disponível em: <<http://conedu.com.br/2017/trabalhos-aprovados.php>>. Acesso em:13.12.2018.

AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação**. Natal-RN: EDUFRRN, 2007.

_____. **A psicologia da adolescência**. (Módulos de 5 aulas Online), EaD/UEPB, 2007. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educao/Psi_Ed_A05_J_GR_20112007.pdf Acesso em 25.10.2020.

AMORIM, Mário Lopes & PADOIM, Egre. **Permanência e abandono no Ensino Técnico Integrado Instituto Federal de Santa Catarina**. Disponível em:<https://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1441118591_AR-QUIVO_EgrePadoimARTIGOESOCITE.final.pdf>. Acesso em: 05.12.2018.

ARAÚJO, Cristiane F de & SANTOS Roseli A. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam evasão escolar**. 2011. Disponível em: <www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em: 05.12.2018.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 25ª ed. São Paulo Brasiliense, 1989.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre, RS, Editora Magister, 1992.

BRASIL Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras - FORPROEX. Brasília: UnB, 04 e 05 de novembro de 1987.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2014** – Documento final. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 13.12.2018..

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SE-TEC.pdf>> Acesso em: 14.12.2018. Acesso em 14.04.2020

BRASIL, **Portal.Mec.Gov.br** 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em 18.08.2020.

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <file:///C:/Users/Otaviano/Desktop/LDB%20atualizada.html>

_____, **LEI Nº 11.892, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2008**, (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), disponível em: <https://www.google.com/search?q=Lei+n%C2%BA+11.892%2C&oq=Lei+n%C2%BA+11.892%2C+&aqs=chrome..69i57.4351j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL, **Portal.Mec.Gov.br** 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em 18.08.2020.

BRASIL, TCU, **Exercício de 2012**, Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/contas/contas-e-relatorios-de-gestao/contas-do-exercicio-de-2012.htm> Acesso em 10.05.2020

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Formação, socialização e construção do conhecimento do adolescente**. Tese de Doutorado, Porto Alegre, URGs: 2002.

BRASIL, TCU, **Exercício de 2013** - Acórdão nº 506/2013. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao;camara.1:acordao:2013-02-19;506> Acesso em 10.05.2020.

BRASIL, UFU, **PROEXC**, 2017. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/perguntas>
Acesso em 20.09.2020

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2014

CHAUÍ, Marilena S. Política e cultura democráticas: o público e o privado entram em cena. In: **Revista Universidade e Sociedade**(ANDES), Brasília, v. 2, p. 58-64, 1991.

CORROCHANO, Maria C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho. In: CAR-RANO, Paulo, DAYRELL, Juarez e MAIA, Carla L (orgs) et al. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

CUNHA, Luiz A. **A universidade reformanda** - O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **A universidade temporã** - O ensino superior, da Colônia à Era Vargas, 3ª ed. São Paulo: Ed. da Unesp. 2007

_____. **Universidade crítica** – O ensino superior na república populista. 3ª ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino de sociologia no ensino médio. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes. (orgs. et al). **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: Edufal, 2007.

DORE, Rosemary & LUSCHER, Ana Z. **Permanência e evasão na educação técnica de Nível Médio em Minas Gerais**. Secretaria de Estado da educação de Minas Gerais (SEE-MG), Programa de Educação Profissional (PEP 2009). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>>. Acesso em: 12.08.2019.

DUBEUX, Ana. **Extensão Universitária No Brasil**: Democratizando O Saber Da Universidade Na Perspectiva Do Desenvolvimento Territorial.(2018), Sinergias ± diálogos educativos para a transformação social, jan. 2018, n.º 6, p. 9-24. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows_7/Desktop/sinergias6_19_02_pag13__28%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows_7/Desktop/sinergias6_19_02_pag13__28%20(1).pdf)
Acesso em 18.02.2021

FALCÃO, Gabriela Lins & SANSIL, Cláudia Silva Santos. **Desafios curriculares e evasão na educação profissional de nível médio**. In: Revista Espaço do currículo, v.7, n.1, p.64-75, janeiro a abril de 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 05.12.2018.

FORACCHI, Marialice M. O estudante a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965

FREIRE, Paulo R. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

_____, **Pedagogia do oprimido** 40ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas”, in: **Revista Trabalho Necessário**, v. 13 n. 20 (2015).

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf> Acesso em: 05.08.2019.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENRO, Tarso. “Reforma deve buscar rigor e qualidade” (Entrevista concedida a Carlos Tarquini e Leandro Rodrigues), in: **Revista Ensino Superior**, ano 6, nº 67, São Paulo: Segmento, p. 16-17.

GOMES, Carlos F. S. **A evasão escolar no Ensino Técnico: um estudo de caso do CEFET-RJ**. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n.32. 2017. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc>> Acesso em: 05.12.2018.

IFMG. **PDI 2014 – 2018**. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/publicacoes/plano-de-desenvolvimento-institucional/resolucao-019-2014-anexo-pdi-2014-2018_versao-final_revisado_02_07_2014.pdf/view Acesso em 16.09.2020.

KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In **Revista Boletim técnico do SENAC**. v. 28 n. 2: Maio/Agosto 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMA, Marcia R. C. de; LIMA, José M. de. **As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução**. Revista teias, v. 13, n. 27, p. 219-241, 2012.

MARINS, Guilherme Afonso MB & SOARES, Maia Laudiceia G. **A evasão dos alunos do Ensino Médio Técnico Integrado do IFMS/Ponta Porã beneficiários da bolsa permanência e auxílio transporte: primeiras investigações**, 2001. Disponível:

<www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/.../0548.pdf>. Acesso em: 05.12.2018.

MEDINA, João Paulo S. **A educação cuida do corpo ... e "mente"**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1983

PETRAGLIA, Izabel C. **Edgar Morin – a educação e a complexidade do ser e do saber**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAMPAIO, Helena M S. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec / Fapesp, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza, **Pelas mãos de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____, **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 43ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, Wilney F. **Evasão Escolar nos cursos Técnicos Integrados do IFBA campus Eunápolis**. Disponível em: <www.anpae.org.br/simp-sio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto.../0548.pdf>. Acesso em: 05.12.2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação** - Paris, 1998. (Editado em folheto por: Universo: Rio de Janeiro. Gráfica do Campus Uberlândia - Centro Universitário do Triângulo – Unit, 1999).

ORGANIZADORES:

Amaranto Daniels Puello

Es Economista, Profesor Asociado y Director del Instituto Internacional de Estudios del Caribe de la Universidad de Cartagena. Doctor en Educación por la Red de Universidades de Colombia (RudeColombia - Universidad de Cartagena, 2019), es autor de varios libros y artículos científicos, sobre Conflicto Armado, Educación, Derechos Humanos y Desarrollo Territorial. Investigador Junior en el Minciencias de Colombia.

Anderson Claytom Ferreira Brettas

Professor, Sociólogo e Historiador. Possui graduação em Ciências Sociais (UFMG), licenciatura em História (Simonsen), especialização em Ciência Política (UFF), mestrado e doutorado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia), e realizou estágios pós-doutorais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (História Latinoamericana), e na Universidad del Magdalena - em Santa Marta, Colômbia (História Econômica). Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba, atuando como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - Mestrado Profissional em Educação (MPET), e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProfEPT). Líder do Grupo de Pesquisa 'Mnemosyne - Memórias, Representações & Oralidades na Educação e no Ensino' (IFTM/CNPq), integra o CEHAL/PUCSP - Centro de Estudos de História da América Latina da PUC-SP e atualmente é Vice-Presidente da Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe (Adhilac Internacional).

Otaviano José Pereira

Professor, poeta e escritor, atua como docente pesquisador no IFTM-Campus Uberaba. Graduado em Filosofia e Mestre em Filosofia Social, ambos pela PUC-Campinas, com Doutor em Filosofia e História da Educação Pela Unicamp e com pós-doutorado em Educação pela Uninove-São Paulo. Em três décadas de trabalho nas IEs pelo país, atua na graduação e dois Mestrados no IFTM, em Uberaba. Seu labor acadêmico (aulas, pesquisas, bancas, projetos, orientações...) acontece aos pares com poemas, contos romances, de que não abre mão como modo de trazer a produção científica a um diálogo mais estreito com a arte, poesia e literatura, e contribuir com uma formação mais humana e omnilateral.

ARTIGOS:

Adriano Eurípedes Medeiros Martins

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (1998). Especialista em Administração Estratégica (2009) pela Uniminas. Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Concluiu o doutorado em setembro de 2011, na área de Filosofia Política pela UFMG. Iniciou em 2015 e concluiu em 2016 o pós-doutorado na UFU. Desde 2010 é professor (filosofia, ética, política e direito) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberaba. Membro ativo e regular de dois programas de Mestrado em Educação Tecnológica do IFTM. Experiência na área de Filosofia, Sociologia, Direito e Educação Tecnológica. Estuda e pesquisa principalmente os seguintes autores e temas: Giambattista Vico, Renée Descartes, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Nicolau Maquiavel, Álvaro Vieira Pinto, Política, Ética, Direito e Educação Tecnológica.

Alessandra Carvalho Abrahão Salum

Psicóloga, Mestranda em Educação Tecnológica pelo IFTM, Especialista em Psicoterapia Psicanalítica, Sexualidade Humana e Neuropsicologia. Responsável Técnica das clínicas ISAS e Psicociente.

Ana Keila Ennes Andrade

Foi mais uma criança brasileira vinda das classes humildes. Herdeira de um olhar simultaneamente humano e crítico, frequentou escolas públicas em Uberaba-MG, o que lhe angariou o desejo profissional de seguir o desafiante (e apaixonante) caminho do ensino básico, nas áreas de Português e Literatura. Não satisfeita, buscou sedimentar ainda mais sua formação a favor de um empenho docente aprofundado pela pesquisa. Assim, investiu num doutorado em Educação, na Unicamp (Campinas-SP) com foco na EJA, trazendo suas vivências para um olhar crítico e construtivo das políticas públicas educacionais, como ocorre atualmente nos IFs., como gestora de projetos e programas, professora e pesquisadora.

Anna Carolina de Carvalho Rocha

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Especialista em Tecnologia da Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM); Bacharel em Administração de Empresas pela PUC-MG. Atuou por mais de quinze anos no mercado corporativo e atua há mais de dez anos com Educação Profissional e Treinamento Empresarial. Atua na área educacional ministrando cursos, palestras, oficinas, workshop's tratando dos seguintes assuntos: Empregabilidade, Orientação Profissional, Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos.

Anna Livia Gomes *In Memoriam*

Graduada em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e professora da rede municipal, estadual e privada de ensino de Uberaba. Possui experiência com pesquisa em Patrimônio Histórico, ao atuar como pesquisadora na Fundação Cultural de Uberaba. Kursou Pós Graduação Latu Sensu em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Mestre em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Ensino Humanizado da Ciência e Tecnologia do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Armando Martinez Rosales

Sociólogo con Maestría en Desarrollo Rural (Universidad Autónoma Metropolitana-México). Con trayectoria de investigación y docencia universitaria en el campo de la sociología, pedagogía y antropología.

Líneas de investigación en Derechos de los Pueblos Indígenas, Interculturalidad, Decolonialidad y Construcción de Políticas Públicas.

En Mexico ha dictado clases en La Escuela de Enfermería de la Ciudad de México y la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En Colombia ha sido docente en la Universidad de Santander y la Universidad Mariana, actualmente es docente en el programa de sociología de la Universidad Popular del Cesar en la ciudad de Valledupar en el Caribe colombiano donde reside hace siete años.

Breno Augusto da Costa

É doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), bolsista da CAPES. Tem mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (ProfEPT/IFTM) e bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). É membro coordenador da Associação de Filosofia e Libertação – Brasil (AFyL-Brasil). Tem investigado os seguintes temas: História da Filosofia Brasileira; Filosofia da Libertação; Álvaro Vieira Pinto; Enrique Dussel; Filosofia e desenvolvimento nacional.

Cíntia Resende Corrêa

Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas. Mestre em Educação na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino e Aprendizagem. Especialização em Docência no Ensino Superior. Graduada em Pedagogia. Tem experiência na formação inicial e continuada de professores. Docente da Universidade de Uberaba (EaD e presencial), nos cursos de licenciaturas e na Pós-graduação Lato

Sensu. Professora Formadora no Departamento de Formação Profissional na rede municipal de ensino de Uberaba-MG.

Elisa Antônia Ribeiro

Graduação em Pedagogia, (1989), pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araxá, (UNIARAXÁ), Especialização em Gestão de Instituições Educacionais, (1999), pelo CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Mestrado em Tecnologia/Área de concentração - Educação Tecnológica, (2002), pelo CEFET/MG (2002), Doutorado em Educação (2010), pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Pós-doutorado pela (UFU). Professora e Pesquisadora em regime de dedicação efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Atua como docente permanente no Curso de Licenciatura em Computação e nos cursos de pós-graduação lato sensu. Professora nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProfEPT). Possui experiência no magistério do nível fundamental e educação superior, em direção geral de instituição, gestão acadêmica e pedagógica de cursos de graduação, em coordenação de avaliação institucional e assessoria educacionais com ênfase em avaliação das aprendizagens, de instituições, programas educacionais e gestão educacional.

Fernanda Costa Cardoso

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba-MG), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, curso de Mestrado Profissional vinculada à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Tecnológica. Especialista em Docência Universitária pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ (2016); em Direito Civil pela Universidade Anhanguera (2016); em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade de Direito Prof. Damásio de Jesus - FDDJ (2015) e em Direito Civil, Empresarial e do Consumidor pelo Complexo de Ensino Renato Saraiva (2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ (2011). Docente de Direito e Legislação do curso Técnico em Administração do SENAC - Patos de Minas (2017). Professora conteudista da disciplina de Ética do Centro Universitário do Planalto de Araxá - Uniaraxá (2017-2018).

Fernando Soares Machado

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (2002), Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT - IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro (2021), Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior (2005), Psicomotricidade (2009),

Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar (2018) e Educação Especial e TGD (2019) É professor de Educação Física do Município de Uberlândia, atuante no Atendimento Educacional Especializado.

Gabriela Costa

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com enfoque em Estudos de Gênero e Sexualidade, Antropologia e Movimentos Sociais. Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba. Foi professora de Sociologia e Ciências Sociais no Estado de Minas Gerais, IFTM e UFTM. Possui experiência com arte-educação, direitos humanos e sociais. Lançou em 2020 o livro *Bajubá: memória e diálogos das travestis*. É integrante do Núcleo de Estudos de Diversidade, Sexualidade e Gênero (NEDSEG) e do projeto Física Filosófica, ambos no IFTM. Atualmente pesquisa educação, gestão democrática, gênero, sexualidade e políticas públicas.

Geraldo Gonçalves de Lima

Possui Pós-Doutorado (2017), Doutorado (2013) e Mestrado em Educação (2006) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. É também Especialista em Metodologia do Ensino e Tecnologia para Educação à Distância (2008) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP), Especialista em História Contemporânea pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP) (2003), Licenciado (1999) e Bacharel (1998) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - São Paulo (PUCCAMP - SP). Atualmente é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT) do Campus Uberaba (Pós-Graduação Stricto Sensu - Programa - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica), do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (Licenciatura em Computação - UAB / Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica / Polo - Programa - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT, sob coordenação do IFES) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação, e de Filosofia, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Educação; História da Educação; Políticas Públicas e Gestão das Organizações; História das Instituições Escolares; História das Disciplinas Escolares; Filosofia.

Giovana Barbosa de Souza

Compromete sua atuação na defesa da educação pública de qualidade, e compreende a educação para a sustentabilidade como um pilar que garante aos cidadãos uma ampliação de visão de mundo melhor. Para tal objetivo, busca em Paulo Freire sua principal fonte de inspiração e fundamento pedagógico. É mestra em Direitos Humanos e Democratização pelo EUIIC-Centro de Direitos Humanos da Universidade de Padova, na Itália, e especialista em Educação Infantil e Relações Públicas de graduação. Atua como assessora técnica na Coordenação da UMAPAZ – Universidade Aberta de Cultura de Paz e Meio Ambiente, de São Paulo, onde coordena vários programas. É idealizadora da Apoema - Educação, Sustentabilidade e Direitos Humanos.

Iara Nascimento Pereira

Nasceu em Campinas-SP no início dos anos de 1990. Desde cedo acompanhando seus pais, professores-pesquisadores, viveu em muitas cidades brasileiras, o que lhe permitiu ir tecendo suas “leituras de mundo” a favor de uma visão crítico-criativa, sempre curiosa em seus estudos. Sempre conectada com as questões de sua geração, nem por isso perdeu a capacidade de dialogar com as gerações mais velhas, e sobretudo com o (complexo) entorno por onde passa, vive, observa, se entristece ou se alegrava, com refinado olhar crítico. Tais peculiaridades fizeram dela uma pesquisadora no Serviço Social. Egressa da UFTM, atualmente é atua num Centro de Apoio a Dependentes Químicos em Campinas e é aluna do Mestrado em Serviço Social, na Unesp de Santos-SP

Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Docente titular Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Director del grupo de investigación: Calidad Educativa en un Mundo Plural-CEMPLU de la Universidad del Magdalena, categoría A en Colciencias. Director del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena – Rudecolombia.

Jael Teixeira de Carvalho

Graduada em Fisioterapia pela União das Faculdades Claretianas de Batatais-SP, aperfeiçoamento em Saúde do trabalhador pela Universidade Federal de Uberlândia- MG, especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-MG, discente do Programa Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Integrante do quadro de servidores Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG. E-mail jaelcarvalho@ufu.br.

Lucas Melini Faleiros

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), campus Uberaba, professor de Ciências e Biologia, Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e atualmente é mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Luis Alfredo González Monroy

Docente catedrático Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA. Investigador del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural-CEMPLU de la Universidad del Magdalena, categoría A en Colciencias. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena – RUDECOLOMBIA. Docente de planta de la Secretaría de Educación del Departamento del Magdalena (Colombia).

Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

Professor efetivo de filosofia do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), membro permanente do Programa de Pós-Graduação nível Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM. Possui pós-doutorado em história política pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGH/UERJ - 2020), doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLM/UFRJ - 2017), mestrado pelo PPGLM/UFRJ (2011), graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Bacharelado e Licenciatura - 2010) e graduação em Comunicação Social - Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA - 2006). Tem experiência nas áreas de Filosofia com ênfase em Ética, Filosofia Política e Filosofia da Tecnologia. Coordena o grupo de pesquisa "Ápeiron: estudos em física e metafísica", sendo partes deste o projeto de pesquisa "Projeto Prometeu" e o projeto de extensão "Física Filosófica".

Marcelo Pereira Silva

É graduado em Educação Física, com mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, pelo IFTM-Campus Uberaba. Com visão e práticas pedagógicas que extrapolam as paredes da sala de aula, trabalha a Educação Física no diálogo com as demais disciplinas. Acumulando, há anos, projetos desta natureza, atualmente é docente do IFMG - Campus Bambuí. No tripé ensino, pesquisa e extensão mira uma sociedade mais justa, igualitária, desde a acolhida ao aluno e à comunidade. No verdadeiro e original sentido de “extensão” trabalha para estimular o potencial dos alunos (cidadãos) tendo em vista seu desenvolvimento integral e o “direito de sonhar e realizar o sonho como projeto de vida”

Maria Rita Nascimento Pereira

É Pedagoga pela UFMS-Campo Grande, habilitada com tríplex habilitação no Magistério. Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Unifenas-MG e Língua Portuguesa pela UEMS; Mestrado em Educação Formação de professores, pela Uniube-Uberaba, onde defendeu dissertação sobre a trajetória de Paulo Freire. No Doutorado em Educação, pela Uninove-São Paulo, no campo de pesquisa Teorias e Políticas Públicas em Educação, fez uma pesquisa comparada entre Paulo Freire e o pensador argentino/mexicano Enrique Dussel. Sua ampla atuação no apoio à formação continuada de professores, assessora projetos e de eventos em Educação, bem como professora pesquisadora do ensino superior. Uma “freiriana inabalável”.

Olga Maria de Freitas

Cursou o Ensino Médio na Escola Estadual “Antonio Souza Martins” (o Polivalente), graduou-se em pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia no Campus do Pontal. Atualmente é professora da rede municipal de Ituiutaba-MG, onde exerce a função de pedagoga. E-mail omariafreitas@yahoo.com.br.

Rodrigo Caldeira Bagni Moura

É Licenciado em Educação Física pela UFMG, Especialista e Mestre em Lazer pela mesma Universidade e Doutor em História Comparada pela UFRJ. Desde a infância se vê envolvido em experiências com jogos e brincadeiras, e várias outras práticas de movimento, o que contribuíram para que percebesse os outros numa relação de empatia e alteridade. Na Educação Física pôde apurar sua percepção sobre a sociedade de modo a aumentar desejo de trabalhar na Educação Básica, e na formação de professores. Nos estudos sobre o Lazer busca ampliar a qualidade de vida e autoconhecimento das pessoas. Professor de Educação Física no IFMG - Campus Bambuí, é amante da poesia, do futebol, da literatura, do cinema e das artes, de uma boa prosa e de novas experiências culturais.

Ryhã Henrique Caetano e Souza

Graduado em licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Participa como membro do grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (PÓLIS) da linha: Estado, Políticas e Gestão da Educação (UFU). É membro do Mynemosine - Grupo de Pesquisas em Memória, Representações & Oralidades no ensino de Humanas, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Mestrando em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (PPGET-IFTM), desenvolvendo o projeto de pesquisa: "As representações e os usos da memória: O ensino de história da

ditadura militar brasileira e da ditadura paraguaia de Alfredo Stroessner”. A atuação profissional concentra-se nas áreas de ensino de história no Ensino Fundamental II, Médio e Ensino de Jovens e Adultos da Rede Pública do Estado de Minas Gerais.

Sauloéber Tarsio de Souza

Graduado e Mestre em História (UNESP-Franca), Doutor em Educação (UNICAMP) e Estágio Pós-doutoral em História (UNIFESP). Professor Titular do Instituto de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFU). Membro do NEPHE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação), do NEPFE-ICHPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação), da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da ANPUH-Minas Gerais. Organizador dos livros “Do Público ao Privado, do Confessional ao Laico: A história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX” (EDUFU, 2009), “Memórias, Histórias e Crônicas Tijucanas - Publicações Póstumas de Hélio B. de Paiva” (EDUFU, 2018), “Grupos Escolares na Modernidade Mineira: Triângulo e Alto Paranaíba” (Alínea, 2012); “Cinema e Ensino de História da Educação”; (Alínea, 2013) e “História da Educação no Nordeste Paulista” (Pontes, 2020). E-mail sauloeber@gmail.com.

Thiago de Araújo Lira

Mestrando em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (PPGET-IFTM), na linha Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia - Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica. Membro do grupo Mnemosyne - Grupo de Pesquisas em Memória, Representações & Oralidades na Educação e no Ensino (IFTM/CNPq). Pós-Graduando em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Lato Sensu - IFPA. Graduado em História, pela Universidade Federal Viçosa - UFV, Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia, Centro Universitário Cesumar- EAD - Unicesumar.

Simón José Esmeral Ariza

Docente catedrático Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA. Investigador del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural-CEMPLU de la Universidad del Magdalena, categoría A en Colciencias. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena – RUDECOLOMBIA. Supervisor de la Secretaría de Educación del Distrito de Santa Marta (Colombia).

Yoel Cordoví Núñez

Doctor en Ciencias Históricas, investigador titular del Instituto de Historia de Cuba. Académico titular de la Academia de Ciencias de Cuba y académico de número de la Academia Nacional de la Historia. En la actualidad, sus líneas de investigación se orientan hacia la historia social de la educación y el pensamiento pedagógico latinoamericano. Entre sus libros se encuentran *Liberalismo, crisis e independencia en Cuba, 1880-1904*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2003; *La emigración cubana en Estados Unidos, 1895-1898: estructuras directivas y dinámica de pensamientos*, Editorial Oriente, Santiago de Cuba, 2012, y *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba, 1899- 1920*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2012.