



REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Célia Maria Silva Correa Oliveira
Reitora

João Ricardo Filgueiras Tognini
Vice-reitor

Geraldo Vicente Martins
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais



UNIVERSIDADE FEDERAL MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Prof^a, Dr^a, Alda Maria do Nascimento Osório
Prof. Dr. David V - E Tauro
Prof^a, Dr^a, Fabiani de Cássia Tavares Silva – Presidente
Prof. Dr. Luiz Carlos Paix
Prof^a, Dr^a, Maria Emilia Borges Daniel
Prof^a, Dr^a, Monica de Carvalho Magalhães Kassar
Prof^a, Dr^a, Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof^a, Dr^a, Alda Junqueira Marín – PUC/SP
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim – UNICAMP
Prof^a, Dr^a, Gizele de Souza – UFPR
Prof^a, Dr^a, Maria Vieira Silva - UFU
Prof. Dr. Miguel Chacon – Unesp Marília
Prof^a, Dr^a, Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS
Prof^a, Dr^a, Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCFM
Prof^a, Dr^a, Soraya Napoleão Freitas – UFSM
Prof^a, Dr^a, Yoshie Leite Ussami Ferrari – UNESP/PP
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA
Prof^a, Dr^a, Geovana Lunardi Mendes - UDESC

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof^a, Dr^a, Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/Pt
Prof.^a Dr^a, Mariëtte de Haan - Utrecht University — Faculty of Social Sciences Langeveld — Institute for The Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)
Prof.^a Dr^a, Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - Uah - Facultad de Documentación, Aulario María de Guzmán, Madrid (Espanha).
Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho Braga - Portugal.
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero – Universidade Nacional do Chile

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável
Fabiany de Cássia Tavares Silva
Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)
fabiany@uol.com.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição
PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Impressão e Acabamento
Coordenadoria de Editora e Gráfica - PROPP/UFMS

Tiragem
500 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)
IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549
Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS
<http://www.intermeio.ufms.br>
e-mail: intermeio.cchs@ufms.br
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7619

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral
Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ PROCESSOS, FORMAÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

13

ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MERCOSUL PARA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Maurinice Evaristo Wenceslau
Débora de Oliveira Santos

29

ANÁLISE DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS NAS PNADS 2003 A 2013, NO ENSINO MÉDIO, REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Kelvy Kadge Oliveira Nogueira
Paulo Vinicius Baptista da Silva

49

OS JOVENS, O ENSINO MÉDIO E A VIDA QUE OS ESTUDANTES NÃO ENCONTRAM NA ESCOLA

Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

89

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM ESCOLAS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Carlos Magno Naglis Vieira
Marcelo Casaro Nascimento

105

QUEM E COMO SÃO OS QUE HABITAM O OUTRO PAÍS DESTA FRONTEIRA? BOLÍVIA E BOLIVIANOS SOB O OLHAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - CORUMBÁ-MS

Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli
Elizabeth Maria Azevedo Bilange

121

DIÁLOGOS COM PIERRE BOURDIEU E PASSERON SOBRE O SISTEMA DE ENSINO E SUAS (IM)POSSIBILIDADES

Edson Ferreira Alves

141

ALIENAÇÃO, FETICHO E
DISCURSO EM O 'CAPITAL'
Justino de Sousa Junior

DEMANDA CONTÍNUA

181

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA DA
PESQUISA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL
Christiane Caetano Martins Fernandes
Jorge Luis D'Ávila

203

FORMA ESCOLAR NOS PAINÉIS FUNARTE
DE REGÊNCIA CORAL (1981-1989):
EXPRESSÃO DE CONTROLE NA SELEÇÃO E
DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS
Manoel Camara Rasslan

219

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
JANEIRO A DEZEMBRO DE 2015

Apresentação

Os presentes números convidam o/a leitor/a para a reflexão, a partir de um conjunto de artigos que oferecem olhares analíticos e reflexivos sobre alguns dos problemas da educação. E neste espírito, de promover luz ao debate sobre a pluralidade de temas e leituras dos problemas, que entendemos necessário provocar colisões e/ou entendimentos sobre as controvérsias, não só para validarmos o conhecimento, mas, sobretudo, para vermos o que não é visível. Uma vez que, por mais elevado que seja os objetos da investigação, não menos interessantes é a oportunidade de crítica, de debate acerca do que se está pesquisando como “problemas da educação”.

Abre este dossiê o artigo intitulado *ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MERCOSUL PARA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO*, da autoria de Maurinice Evaristo Wenceslau e Débora de Oliveira Santos (FADIR/UFMS), no qual analisam a interação com a tecnologia na proposição de novos paradigmas nas atividades humanas, tornando a inclusão digital fator da própria inclusão social. Diante disso, estudam os Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul, de 1991 a 2015, que traduzem a inclusão digital como questão intrínseca, considerando a origem do bloco como reflexo da globalização. Na sequência Kelvy Kadge Oliveira e Paulo Vinicius

Baptista da Silva (NEAB-UFPR), fazem uso de revisão bibliográfica sobre relações étnico-raciais no ensino médio para observar lacunas no que diz respeito aos estudos que analisam os indicadores sociais no intercruzamento com raça-étnia. Para tanto, o artigo **ANÁLISE DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS NAS PNADS 2003 A 2013, NO ENSINO MÉDIO, REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA**, utiliza os índices de ingresso e de conclusão no ensino médio, a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), na Região Metropolitana de Curitiba, dos anos 2003, 2008 e 2013. A inserção do jovem negro no ensino médio ao longo da década de 2003 a 2013, apesar da contínua desigualdade em relação aos jovens brancos, apresentou contradições em diferentes indicadores, com redução nas diferenças em alguns dos índices educacionais. Ainda, sobre o ensino médio, Carlos Antônio Giovinazzo Jr. (PUC-SP) em **OS JOVENS, O ENSINO MÉDIO E A VIDA QUE OS ESTUDANTES NÃO ENCONTRAM NA ESCOLA**, adota a teoria crítica da sociedade como referência, para apresentar algumas interpretações para o ensino médio e problematizar a experiência e a formação política dos jovens. Para tanto, analisa suas manifestações apreendendo a condição de estudante e tecendo considerações sobre a escola – a formação intelectual, moral, da personalidade e política. No universo das discussões sobre a formação de professores, o artigo **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM ESCOLAS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL: uma experiência a partir da Ação Saberes Indígenas na Escola**, de Carlos Magno Naglis Vieira e Marcelo Casaro Nascimento (UCDB) descreve as experiências dos autores no processo de formação de professores Guarani e Kaiowá na Ação Saberes Indígenas na Escola, mais especificamente no contexto das aldeias Taquapery (município de Coronel Sapucaia), Guaimbé e Rancho Jacaré (município de Laguna Carapã). A Ação Saberes Indígenas na Escola é uma política estabelecida pelo Ministério da Educação e integrante do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Em continuidade, Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli e Elizabeth Maria Azevedo Bilange (UFMS/CPAN), apresentam resultados parciais da investigação **Um novo olhar sobre a minha cidade**, realizado com estudantes do sexto para o nono ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues,

com localização central em Corumbá - MS, Brasil, no artigo QUEM E COMO SÃO OS QUE HABITAM O OUTRO PAÍS DESTA FRONTEIRA? BOLIVIA E BOLIVIANOS SOB O OLHAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (CORUMBÁ – MS). Os resultados são provenientes de pesquisas qualitativas no campo da Educação e da Psicologia feita por pesquisadores comprometidos ética e politicamente com as necessidades urgentes e desafiadoras da sociedade que integra os lados brasileiro e boliviano dessa fronteira, com objetivo de estudar o aspecto cognitivo e funções superiores, por intermédio da produção da escrita criativa desses alunos. Fechando este dossiê encontramos o artigo DIÁLOGOS COM PIERRE BOURDIEU E PASSERON SOBRE O SISTEMA DE ENSINO E SUAS (IM)POSSIBILIDADES, no qual Edson Ferreira Alves pretende estimular reflexões a partir da concepção de sistema de ensino exposta por Bourdieu e Passeron em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Neste sentido, os diálogos visam provocar o pensamento sobre uma nova realidade educacional, a partir da consciência do papel da escola enquanto instrumento de dominação e propondo a atuação dos professores enquanto intelectuais coletivos.

A seção *Ensaio* está ilustrada com o texto **Alienação, fetichismo e discurso em O Capital**, da autoria de Justino Souza Júnior. O autor toma como objeto de análise o discurso marxiano desenvolvido na obra *O Capital*, mais particularmente uma determinada estratégia discursiva utilizada na exposição da teoria do fetichismo da mercadoria. A tese central defendida é a de que Marx utiliza-se de uma “ferramenta” discursiva específica, de natureza figurativa com o intuito de reforçar sua teoria.

Na seção *Demandas Contínuas* nos deparamos com o artigo O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA DA PESQUISA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, de Christiane Cae-tano Martins Fernandes e Jorge Luis D’Avila, que apresentam o ‘Estado do conhecimento’ sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e em nível Médio com foco nas produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, entre os anos de 2004 a 2011. Já Manoel Câmara Rasslan em FORMA ESCOLAR NOS

PAINÉIS FUNARTE DE REGÊNCIA CORAL (1981-1989): expressão de controle na seleção e distribuição de conhecimentos musicais, apresenta resultados de pesquisa de doutorado concluída, que investiga os Painéis Funarte de Regência Coral (1981-1989), promovidos pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte (INM/FUNARTE). A perspectiva desses painéis estava delineada pela ativação do processo de desenvolvimento da música coral no país, tomando como foco instituições públicas e privadas (escolas, universidades, associações, empresas e igrejas).

Finalizando este número apresentamos os resumos de dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS.

Dossiê

Processos, Formações e Práticas Educativas

Análise das Políticas Educacionais do Mercosul para Inclusão Digital na Educação

The Digital Inclusion as Social Inclusion: Analysis of Mercosur's Educational Policies to Digital Inclusion in Education

Maurinice Evaristo Wenceslau

Doutora em Direito das Relações Sociais - PUC-SP/2005. Professora da Graduação em Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos FADIR/UFMS. Líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos (LEDD)”. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: maurinice@uol.com.br

Nome: Débora de Oliveira Santos

Graduanda em Direito - FADIR/UFMS – Graduação em andamento. Aluna do curso de Graduação em Direito pela FADIR/UFMS. Integrante do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos (LEDD)”. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: 1oliveiradebora@gmail.com

Este trabalho, oriundo de pesquisa em andamento, intitulada “Direito à Educação no Estado Democrático: levantamento e análise da produção bibliográfica (1992-2012)”, teve por objetivo analisar a incursão e estímulo de políticas públicas quanto ao uso de tecnologias na Educação Básica, no âmbito do Mercosul. O enfoque dado à inclusão digital como componente elementar ao processo educacional contemporâneo, reflexo de necessidades típicas do contexto da Sociedade do Conhecimento, e que devem ter fluências adequadas e razoáveis na escolarização.

Parte-se da premissa de que os fomentos as políticas públicas para o uso de tecnologias na Educação Básica e a tratativa da inclusão digital fazem

parte de um novo paradigma da inclusão social. Interpreta-se que o assunto é intrínseco ao Mercosul, por sua origem ser uma resposta à globalização, e que dentre os demais reflexos deste fenômeno encontra-se a globalização tecnológica, concomitante ao processo de Revolução da Informação e da Comunicação.

A Educação, como um instituto social particular, resume-se, em sua função histórico-cultural, como o ensinar dos homens pelos homens, transitando em uma constante transmissão de técnicas, conhecimentos e fatores culturais (MONTEIRO, 2013, p. 8). Por esta razão, faz parte da natureza do seu instituto apropriar em suas práticas, conteúdos e objetivos componentes de um projeto social do Estado, que, verticalmente, estipula diretrizes e liames para os caracteres do campo educacional (MARQUES & SILVA, 2014, p. 229).

A repercussão desta relação Estado-Educação se manifesta em competências que são requeridas à formação dos futuros agentes sociais; em outras palavras, busca-se incutir demandas de formação, para satisfação prática de necessidades d'outras instituições sociais, na agenda escolar. Essa gama de demandas encontra uma variabilidade de acordo com o espaço e o tempo de manifestação, que aqui se estabelecem como: o Mercosul, produto do regionalismo reflexo à globalização; e sob o período de 1991 a 2015, como recorte da transição e da apropriação cultural dos novos paradigmas da Sociedade do Conhecimento.

Busca-se nos estudos, tendo como base o contexto temporal e regional, entender como as políticas educacionais se articularam frente ao processo de aceleração informacional. Esse processo gerou modificações na força produtiva e na estrutura social da atividade humana (SILVA et. al., 2005, p. 35). Essa reestruturação instrumental marca a Sociedade do Conhecimento como período histórico-cultural que imprimiu mudanças paradigmáticas no sujeito, nas competências necessárias para a qualidade de vida contemporânea, sendo as habilidades frente à tecnologia um de seus elementos mais característicos.

A inclusão/exclusão digital supera a discussão do acesso à infraestrutura tecnológica, já que o conhecimento não se constrói pelo acesso ou mera aprendizagem do código (SILVA, et.al., 2005, p. 33-35), sob o risco de tornar o sujeito consumidor passivo (SILVA FILHO, 2003, p. 2). O ciberespaço deve

ser concebido como espaço social e cultural, sob a ideia de *locus de e para* a cidadania, cujo acesso, domínio, leitura crítica e percepção autônoma devem compor a gama de habilidades do sujeito e devem ser os princípios de uma Inclusão Digital na Educação para Informação, como Educação para Cidadania.

Situando as análises

O fenômeno da globalização abarcou multiformemente uma série de reflexos econômicos, sociais, culturais, ambientais e políticos. As mudanças trazidas com/pelo processo reestruraram as relações do mercado internacional, das fronteiras entre os Estados e da conexão multicultural entre povos. Mas foi o avanço da técnica, da tecnologia e do capital neoliberal que provocou modificações nos/dos meios de produção, que, por sua vez, constam como fator comum e colateral a todos os efeitos envoltos à globalização.

A instrumentalização da ciência com a evolução constante e rápida das tecnologias e técnicas foi o quê garantiu um avanço dinâmico e acelerado processo de globalização. E foi o cenário que inaugura a Sociedade do Conhecimento, cuja tônica de seu discurso de organização social, frente ao discurso da eficiência dos novos meios de produção, baseia-se na informação como pressuposto de existência e de sustentação (PEZZELA & GHISI, 2013, p. 11).

Na Sociedade do Conhecimento há um estreitamento das relações entre conhecimento e economia, pendendo a uma visão utilitarista, em que o conhecimento é “o atributo de uma forma específica de organização social”, cujo alicerce da produtividade e do poder neste “período histórico” se dá por meio de “geração, o processamento e a transmissão da informação” (CASTELLS, 1999, p. 46). Esta conjuntura pressupõe, ainda, diferentes paradigmas às estruturas e fatores culturais hegemônicos, que passam a influenciar a atividade humana produtiva e cívica e levam à tecnologia a ser naturalizada nas práticas sociais, constituindo as redes digitais como instituições sociais pela integração dessas à vida cotidiana (PIMENTA, 2011, p. 8811).

Isso leva a inclusão digital a ser um componente da própria inclusão social nas sociedades contemporâneas. Schwarzel-Muller (2005) considera:

[...] que a questão da inclusão social “passa pela questão da informação para a cidadania, que visa à criação de conteúdos de utilidade pública como segurança, saúde e educação, cuja disponibilidade facilitará a interação entre o cidadão e o Estado, com efeitos impactantes na qualidade do serviço prestado e consequente melhoria na qualidade de vida, criando uma necessidade de atendimento e de inserção às novas tecnologias, seja em “mudanças nas instituições de ensino”, seja na superação da “fragmentação curricular que tanto limita as relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar”.

Abreu, (2002, p. 4) por outro lado, aponta para uma mudança no universo holístico humano, que assume uma constante dinâmica de relações em rede e com tecnologias. Ademais, cria-se um novo *locus* à sociedade com a tecnologia da informação: o ciberespaço. Apesar de ser um *locus* virtual, representa, simbolicamente, condições similares de interações e relações sociais que um espaço físico-social. Caracteriza-se também como espaço social e público, e se constitui como uma demanda do novo modelo de organização social do trabalho, sendo seu domínio substancial para a inserção do sujeito no mercado.

Constata-se um paradoxo constante à Sociedade do Conhecimento: ao mesmo tempo em que demanda a adaptação do sujeito para inclusão, participação e gozo de suas contribuições e democratiza o acesso ao conhecimento e à informação por meio do ciberespaço; também institui relações de poder e de domínio ao apresentar uma urgência pela integração tecnológica e reproduzir cultura e saberes hegemônicos e cada vez mais homogeneizados. O que caracteriza a produção da globalização é o fato de seu impacto se estender tanto às realidades que inclui como às realidades que exclui (SILVEIRA, ANO, p. 430).

Se a inclusão digital é uma necessidade inerente deste século, então isso significa que o “cidadão” do século XXI, entre outras coisas, deve considerar esse novo fator da cidadania, que é a inclusão digital. E que constitui uma questão ética oferecer essa oportunidade a todos, ou seja, o indivíduo tem o direito à inclusão digital, e o incluído tem o dever de reconhecer que esse direito deve ser estendido a todos. Dessa forma, inclusão digital é um processo que deve levar o indivíduo à aprendizagem no uso das TIC's e ao acesso à informação disponível nas redes, especialmente aquela que fará diferença para sua vida e para a comunidade na qual está inserido. (SILVA et. al., 2005, p. 32).

Embora a inclusão digital seja uma parcela inexorável do quê engloba a inclusão social no século XXI, o acesso às tecnologias não é diretamente re-

lacionado a maior inclusão social. Em primeiro lugar, as condições estruturais tecnológicas não são realizadas de forma equânime e a distribuição do acesso à tecnologia depende de altos investimentos financeiros; em segundo lugar, a utilização da tecnologia e do ciberespaço não significa reflexão crítica e autônoma sobre seus conteúdos, práticas e símbolos.

Pimenta (2011, p. 8811) aponta que “a exclusão reduz a capacidade dos indivíduos não só de se beneficiarem do progresso dos países, mas também de contribuírem produtivamente para sua construção”. Portanto, ações que visem apenas o acesso não são suficientes nem mesmo ao atendimento da informação/instrução. O domínio e a capacitação das habilidades são fatores que precisam ser considerados no processo de inclusão digital para que o uso da informação disponível promova o desenvolvimento da cidadania. Especialmente em parcelas socialmente marginalizadas, nas quais a desigualdade econômica-social é reiterada pela exclusão digital.

Neste contexto, a escola passa a responder ao paradoxo da globalização, embora com dificuldades. Ao mesmo tempo em que urge como elementar a inclusão e uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo educacional contemporâneo, não há uma superação do modelo escolar inaugurado pelo capitalismo industrial, com ritos “de saberes oficiais, disponíveis nos livros e manuais didáticos utilizados em aula”, em que os alunos são subsu-midos da “exposição feita pelo mestre” com “exercícios de treino e repetição”, tendo-se “a educação [...] como produto e não como processo” (LEAL DA SILVA, 2010, p. 2639). Por estas razões, prescinde a rediscussão do papel da escola e da realidade escolar frente a esses novos paradigmas.

O desafio da Educação frente à inclusão digital se dá no sentido de apropiar-se dos recursos e TICs, para uma formação na assimilação, domínio e uso ético do *locus* virtual, já que o uso da tecnologia está se naturalizando no cotidiano e nas esferas sociais de atividade humana. É preciso considerar que a escola “recebe um aluno já letrado, mesmo que não seja de acordo com os preceitos tradicionais” e que este aluno, necessariamente, está “em contato com um espaço sócio-cultural reconfigurado e imerso nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” (PIMENTA, 2011, p. 8810).

Considera-se que o domínio exclusivo da técnica não basta à reconstrução escolar. É preciso reestruturar metodologias, práticas e conteúdos que

preparam o aluno às habilidades requeridas pelo seu tempo, que possibilitem o contato dos excluídos digitalmente com as TICs e que guiem para o uso ético dessas ferramentas e espaços, para “pensar numa pedagogia das relações humanas no espaço virtual” (LEAL DA SILVA, 2010, p. 2639; 2644).

É preciso, portanto, adequar políticas públicas de inclusão digital de acordo com “o ambiente social e econômico, o papel do Estado e a representação do significado do bem-estar social” (ALONSO et. al., 2010, p. 156). Adaptando o chamado “letramento digital”¹ ao ambiente escolar e as especificidades da escola no tempo em que está e de acordo com o espaço em que se localiza, que leva à indissociabilidade da escola aos pressupostos da inserção da tecnologia como paradigmas inerentes ao momento histórico atual.

Trata-se da assunção do papel cosmopolita da escola, como função social de sua atividade, levando em conta pressupostos éticos e críticos na formulação da formação para “uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (PIMENTA, 2011, p. 8801).

Takaki (2012, p. 8) pondera que a Educação tem que se propor à reeducação, no sentido de conduzir a formação e a informação para um enfrentamento crítico, empoderado, daquilo que é produzido *de e pelas* tecnologias. A autora continua:

Sem dúvida a Internet, no contexto pós-industrial, e a maneira e concepções pelas quais esta se coconstrói, possibilita aos hiperleitores outras visões de mundo e, mais do que isso, possibilita relacionar esse espaço de coconstrução cultural ao mundo público das instituições, às redes entrelaçadas e dinâmicas de poder, às constituições identitárias, às experiências e narrativas e, portanto, aos posicionamentos críticos de tais leitores. [...] o espaço cibernetico foi concebido como um local no qual os usuários podem criar um espaço de interesses afins [...], ao mesmo tempo em que promovem reflexões de diversas naturezas [...]. (TAKAKI, 2012, p. 9).

¹ Letramento digital para Silva et. al. (2010, p.32-33) é definido como a habilidade de construir sentidos, localizando, filtrando e avaliando de forma crítica a informação digital. Belluzzo (2001, p. 3) entende-o como “habilidade de reconhecer quando existe a necessidade de se buscar informação, estar em condições de identificá-la, localizá-la e utilizá-la efetivamente para um objetivo específico e predeterminado”.

A Educação para Informação e para Cidadania engloba fatores que promovem práticas colaborativas, coletivas e multiculturais, tais como: a convergência entre dos interesses entre a equidade social e a competitividade econômica; a mobilidade e a conectividade entre espaços e tempos; e a própria utilização dos meios eletrônicos para construção de comunidades de aprendizagem que, em rede, podem atuar cooperativamente para ampliar a contextualização do conhecimento e o processo educacional (PIMENTA, 2011, p. 8809-8810). O ciberespaço é, afinal, “um importante laboratório social para a experimentação com as construções e reconstruções que caracterizam a vida pós-moderna” (TURKLE *apud* WERTHEIM, 1999, 170).

Considerando-se o ciberespaço como um espaço social a ser ocupado pelo cidadão, que o manuseio de tecnologias e técnicas é habilidade demandada pela Sociedade do Conhecimento e que, também, a exclusão digital reforça padrões estabelecidos de desigualdade social, justifica-se discutir as políticas educacionais para o ambiente escolar diante da naturalização do novo *locus* e das novas práticas.

Analizando os documentos

Para análise das políticas educacionais do Mercosul selecionamos os Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), de 1991 a 2015, disponíveis *online*², em especial os documentos que imprimem diretrizes às ações programáticas desenvolvidas pelo bloco. A escolha se deu, principalmente, pelo Mercosul ter sua origem (1991) em um período de expansão da tecnologia e da comunicação no mundo globalizado.

Ademais, os estudos que apontam para boas práticas na inclusão digital pela escola se articulam principalmente na cooperação, coletividade e autonomia, pontos em comum com a finalidade da integração do bloco (MERCOSUL-a, 1991, p. 1).

Neste sentido, importa localizar as condições da inclusão digital no bloco regional:

² Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

Tabela 1- Indicadores sobre o uso e acesso à internet e tecnologia nos Países do Mercosul, segundo a UIT/ONU.

Países/ Indicadores	Pessoas usando a internet (%)	Pessoas com banda-larga fixa a cada 100/hab	Pessoas com banda-larga móvel a cada 100/hab	Casas com computadores (%)	Casas com acesso à internet (%)
ARGENTINA	64,7%	14,7	53,6	62,1%	52%
BRASIL	57,6%	11,5	78,1	52%	48%
PARAGUAI	43%	2,5	4,2	32,3%	23,5%
URUGUAI	61,5%	42,6	59,8	67,4%	57,4%
VENEZUELA	57%	7,8	43,9	43,7%	34,2%

Fonte dos dados: Measuring the Information Society 2015: International Telecommunication Union/UN.

Há ampla desigualdade de acesso entre os países, principalmente quanto à disposição de recursos por habitantes e o acesso à internet de País para País. Estudos sobre o caso brasileiro³ sugerem que a desigualdade na distribuição de renda reverbera na desigualdade de acesso à tecnologia (FGV, 2012, p. 6-7).

Vale ressaltar, que utilizamos a técnica da pesquisa qualitativa, a fim de “promover uma análise rigorosa de seu objeto para [...] dimensionar a sua extensão”. E, para dialogar com as disposições do uso de tecnologias na Educação pelo Mercosul, “descreve os fenômenos” sugeridos pelos documentos oficiais (MEZZAROBA & MONTEIRO, 2009, p. 116-117). Por se tratar de análise documental, e os documentos serem fontes que “não passaram por nenhum tratamento analítico”, após a seleção e descrição dos recortes analíticos, procedeu-se com a pesquisa explicativa, buscando “registrar e analisar os fenômenos” dos recortes descritivos em suas “condições de manifestação” (SEVERINO, 2007, p. 123), com o auxílio de fontes bibliográficas.

Obtivemos como resultado o total de 06 (seis) documentos, que assumem formas metodológicas variadas, e estipulam, ao longo dos anos, diferentes visões sobre o papel da Educação, segundo as categorias de: Tecnologia, Ciência, Educação Tecnológica e Tecnologias de Informação e Comunicação. É importante destacar que o Plano de Ação que vigorou de 1992 a 1997, instruído pela Decisão 07/92, do GMC/MERCOSUL, não estava disponível na

³ Mapa da Inclusão Digital no Brasil (FGV, 2012).

base de dados do órgão, restando a análise ao lapso temporal de: 1991; 1998-2015.

Da análise é possível verificar, em um primeiro momento, a própria evolução da elaboração e da execução dos Planos: quando comparados o Plano Trienal (1998-2000) e o Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul (2011-2015). A importância dada à estruturação estratégica e à descrição das ações programáticas, permite compreender a maior abertura dada às questões de tecnologias na Educação no Mercosul. A fim de demonstrar o quadro observado, narra-se a trajetória da temática da inclusão digital nos sistemas educacionais e no processo de escolarização, segundo os documentos do Mercosul.

O Protocolo de Intenções (1991), documento que dá origem ao Setor Educacional do Mercosul, compreende à Educação a missão de ser um “meio eficaz de modernização para os Estados-Membros”, reiterando que o papel da Educação no processo de Integração é de criar conveniências para o “desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico”. Como documento fundacional do SEM, propõe marcos como a “*reformulação dos currículos, em todos os níveis*, introduzindo temas referentes ao trabalho, emprego, produção e *inovação científico-tecnológica*”, e a necessidade do diálogo da Educação com “as áreas de Cultura, Ciência e *Tecnologia*” (MERCOSULb, 1991, p. 1-3).

Assume de forma uníssona que “a melhoria dos fatores de produção requer necessariamente a elevação dos níveis de educação e a formação integral das pessoas.” (MERCOSULb, 1991, p.1). Ou seja, nota-se que embora atrela a Educação com um sentido humano e cultural, atrela seu avanço ao desenvolvimento econômico, a uma finalidade utilitarista. A intenção corresponde à adequação das economias nacionais aos cenários de competição internacional daquele momento histórico, pautado pelo avanço da globalização econômica e de sedimentação do capitalismo como modelo de produção.

A tratativa dada pelo Protocolo de Intenções teve prosseguimento no Plano Trienal (1998-2000). O documento sucedeu o Mercosul 2000, que tratava dos objetivos da Educação no Mercosul para o novo século. O Mercosul 2000 traz inovações quanto à democratização do ensino, à qualidade das escolas e o respeito à multiculturalidade regional, mas não se propõe a discutir o avanço da Revolução Tecnológica. Assim, o Plano Trienal acaba por reiterar o Proto-

lo de Intenções com leitura da Educação como “firme possibilidade que oferece para a modernização dos Estados-Partes”, mas, pela influência do Mercosul 2000, abraça políticas de “incorporação de tecnologias avançadas no ensino” com subsídios na “modernização da docência” (MERCOSULc, 1997, p. 2-5).

O Plano de Estratégico (2001-2005), por sua vez, apresentou contradições: ao mesmo tempo em que não menciona tecnologias na Educação, tem experiências ligadas ao uso de tecnologias durante a sua vigência pelo Plano de Ação (2006-2010), que o sucedeu. Aponta-se que os documentos ainda não dispunham de um padrão, seja em conteúdo seja em programação. Dentre as políticas educacionais levantadas durante o Plano Estratégico (2001-2005), cabe destacar a realização do Congresso de Educação Tecnológica.

Já nos dois últimos documentos, o Plano de Ação (2006-2010) e o Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul (2011-2015), pode-se constatar uma reforma no papel da tecnologia no processo de escolarização e no sistema educacional. A Educação Tecnológica, que começou a ser pauta em ações realizadas pelo Setor Educacional do Mercosul a partir do Plano Estratégico (2001-2005), parece iniciar o debate e a inserção de políticas de fomento às tecnologias.

No Plano de Ação (2006-2011), encontram-se como alinhamentos estratégicos a “incorporação à educação das novas tecnologias com a intenção de melhorar a qualidade e favorecer a inclusão social”⁴ e o “intercambio de conocimientos e transferência de tecnologías”⁵, tendo como resultado esperado “materiais e ferramentas para introduzir e facilitar o uso de novas tecnologias na educação”⁶ e realização de congressos sobre as temáticas. Reitera ainda a “capacitação de docentes de educação tecnológica”⁷ (MERCOSULd, 2005, p. 7-11)

O Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul (2011-2015), por sua vez, reitera os mesmos alinhamentos estratégicos e os resultados deles

⁴ “incorporación a la educación de las nuevas tecnologias com vistas a mejorar la calidad y favorecer la inclusión social.” (MERCOSULd, 2005, p. 11).

⁵ “Intercambio de conocimientos y transferência de tecnologías [...]”(MERCOSULd, 2005, p. 11).

⁶ “Materiales y herramientas para introducir y facilitar el uso de nuevas tecnologias em la educación [...]”(MERCOSULd, 2005, p. 17)

⁷ “[...] la capacitación de docentes de educación tecnológica [...]”(MERCOSULd, 2005, p. 7)

esperados do Plano anterior, e acima descritos. Sugere que a concretização de categorias analíticas das políticas públicas educacionais do Mercosul, e demonstra maior consistência dos conteúdos programáticos, embora restando sem inovações quanto à crescente incorporação de tecnologias no cotidiano dos últimos anos.

Este Plano traz, ainda, alinhamentos com a Unasul, relatando ao Conselho a ela vinculado a complementariedade das ações junto ao documento; inova em ações programáticas que propõe o compartilhamento de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nos sistemas educacionais, bem como cursos virtuais sobre TIC na educação, além de trazer propostas para o fortalecimento dos processos de inclusão pedagógica dos TIC na Educação Obrigatória e na formação docente, socializando experiências “no sentido de garantir o direito a uma educação de qualidade” (MERCOSULe, 2010, p. 6-8).

O conteúdo estrutural do documento considera sugerir metas, das quais partem ações e estipulam-se resultados esperados. Destaca-se dentro das políticas estratégicas para a Educação no Mercosul a “Meta C.1” que objetiva: o “intercambio de boas práticas sobre o uso das TIC” e o compartilhamento de “recursos educacionais digitais”, subsidiando-se a investida com a capacitação dos documentos em “cursos virtuais sobre o uso das TIC na educação” (MERCOSULe, 2010, p. 38).

Quanto à reestruturação escolar, a “Meta B.5” sugere “processos de inclusão pedagógica às TICs na educação formal obrigatória, na formação docente” e, também nas “equipes de diretores e supervisores”. Esta meta objetiva ampliar a qualidade da educação com o uso das TICs, promovendo uma socialização das experiências e com a produção de estudos qualitativos sobre o uso das TICs como incremento ao ensino e à aprendizagem. Para tanto, instituiu um “Fórum virtual de atualização e socialização de experiências com alunos e docentes” como plataforma colaborativa para a inclusão digital na Educação da região (MERCOSULe, 2010, p. 42).

Os resultados sugerem uma compreensão utilitarista no começo do Mercosul, que, pelas exigências do mercado ao Estado e ao sujeito, muito se preocupou com a produtividade do sujeito e como incrementá-la para modernizar o Estado. Isso se dá em razão, principalmente, do próprio mote de origem

do bloco, qual seja: a salvaguarda das economias regionais. O momento de recente transição democrática, pouca experiência industrial e competitiva das economias locais, combinados ao avanço veloz da competitividade e do consumo no mercado internacional não abriam, naquele momento, espaço para a incorporação da Educação como outra coisa que se não o meio para o avanço e estabelecimento econômico da região.

Em outro momento, a partir do Plano de Ação (2006-2010), visualizava-se não só um incremento programático significativo nos documentos, mas também a supressão da visão utilitarista, passando a entender a inclusão digital nos sistemas educacionais como incremento à qualidade da Educação, como ferramenta de favorecimento à própria inclusão social.

Considerações finais

A Sociedade do Conhecimento imputa uma série de novos paradigmas ao sujeito, oriundos da presença de novos fatores e meios de produção, muito distintos e avançados tecnologicamente em relação aos modelos anteriores, e que exigem adaptabilidade do sujeito a sua utilização. O avanço tecnológico dos meios de produção gerou demandas no mercado de trabalho, refletidas, consequentemente, nas políticas do sistema educacional.

As mudanças trazidas com a tecnologia não modificaram apenas o sujeito e as necessidades das instituições sociais sobre este, mas também o seu espaço de atuação. O avanço da tecnologia criou mais um *locus* para a existência humana, o ciberespaço, no qual a interação tecnológica ocorreria de maneira naturalizada para aqueles que cresceram utilizando destes instrumentos e, ao mesmo tempo, criando imigrantes e *outsiders*⁸ entre os que não saberiam operacionalizar as máquinas.

Sendo a Educação uma vazão aos planos sociais do Estado para o seu sujeito, a escola subsumiu na função adaptar e incluir os sujeitos aos novos paradigmas e às novas demandas inauguradas pela Sociedade do Conhecimento e pela intensa e contínua globalização. Entretanto, ainda limitado a práticas e

⁸ O termo “outsiders” vem em referência à obra “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, de Norbert Elias e John Scotson, de 2000.

conteúdos do modelo de escola tradicional, o ambiente escolar não conseguiu corresponder às demandas do contexto espaço-temporal atual. A reestruturação escolar ocorre em função da difusão das tecnologias e da necessidade de apropriação delas pelo sujeito, que, diante da imensidão de informações do universo digital, precisa aprender a selecionar e filtrar, assimilando autônoma e criticamente.

Neste sentido, a análise dos documentos sugeriu uma evolução na leitura do Mercosul sobre a inserção de tecnologias na Educação. Se inicialmente, entre 1991 e 2000, a Educação era lida como meio para modernização dos Estados, instrumento cuja finalidade era de garantir condições para competição com as economias internacionais; ela passou a ser entendida, de 2001 a 2015, como oportunidade para que a interação de Educação, Ciência e Tecnologia permita a melhoria da qualidade escolar.

A mudança da interpretação das TIC na Educação pelo Estado-Região do Mercosul foi percebida por diretrizes como a capacitação de docentes, a implementação de canais de cooperação, a coletivização de tecnologias e a promoção de análises e estudos sobre as propostas.

Assim, se torna indissociável tratar a inclusão digital como inclusão social. As relações em rede e a utilização da internet como um *locus* do ciberespaço criam necessidades de uma adaptação coerente da Educação, tanto com o tempo (Sociedade do Conhecimento), bem como com o espaço (virtuais, reais e de fronteiras cada vez mais indistinguíveis) com os quais atua.

Resumo: A globalização reestruturou as relações do mercado, das fronteiras entre os Estados e nos meios de produção, tornando-os dependentes de fatores tecnológicos. A interação com a tecnologia propôs novos paradigmas nas atividades humanas, tornando a inclusão digital fator da própria inclusão social. Este trabalho, parte integrante de pesquisa em andamento, objetivou analisar políticas educacionais sobre o uso de tecnologias na Educação Básica no Mercosul, entendendo a inclusão digital como elementar ao processo educacional contemporâneo. Para isto, utilizamos o método descritivo-explicativo, acessando fontes bibliográficas e documentais utilizadas na análise dos Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul, de 1991 a 2015. Interpretamos que a inclusão digital é questão intrínseca ao Mercosul, pela origem do bloco ser reflexo da globalização e pela inclusão digital formar um espaço social a ser ocupado pelo cidadão. Os resultados sugerem uma compreensão inicialmente utilitarista, que se ocupou da produtividade do sujeito e no seu incremento para modernizar o Estado; e é posteriormente suplantada pela ideia de que a inclusão digital nos sistemas educacionais corresponde ao incremento na qualidade da Educação, como favorecimento à própria inclusão social.

Palavras-chave: Educação; Inclusão Digital; Mercosul.

Abstract: The globalization restructured the relations of the market, the borders between the states and the means of production, making them dependent on technological factors. The interaction with technology proposed new paradigms in human activities, making digital inclusion factor of one's social inclusion. This paper, part of ongoing research aimed at analyzing educational policies on the use of technology in basic education in Mercosur, understanding the digital inclusion as basic to contemporary educational process. For this, we used the descriptive-explanatory method, accessing bibliographic and documentary sources to use in the analysis of the Education Sector Action Plans Mercosur, from 1991 to 2015. We interpret that digital inclusion is an intrinsic question to Mercosur, for the block's origin being a reflection of globalization process and by the digital inclusion create a new social space to be occupied by the citizen. The results suggest an utilitarian understanding, which held the individual's productivity and its growth to modernize the State; by the end, supplanted by the idea that digital inclusion in education systems corresponds to the increase in the quality of education as a tool to their own social inclusion.

Key-words: Education; Social Inclusion; Mercosur.

Referências:

- ABREU, L. C. G. Mediação e emoção: A arte na aprendizagem. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação**, 25. Salvador, 2002.
- ALONSO, K. M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000300006&script=sci_arttext>. Acesso em 01 jul. 2015.
- BELLUZZO, R.C.B. A information literacy como competência necessária à influência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: **Anais eletrônicos Simpósio de Engenharia de Produção da UNESP, 2001, Bauru**. Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/anais8/ana8c.html#GI>>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Mapa da inclusão digital**. Coord. NERI, M. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012.
- LEAL SILVA, R. O direito à educação na sociedade informacional: desafios postos à escola.. In: XIX Congresso do Conselho Nacional de Pós-graduação em Direito - (CONPEDI) Fortaleza, 2010, Fortaleza. **Anais do XIX Congresso do Conselho Nacional de Pós-graduação em Direito - (CONPEDI) Fortaleza**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010. p. 2638-2648.
- MERCOSUL. **Tratado de Assunção de 1991**. Assunção, Paraguai, 1991. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.
- _____. **Protocolo de Intenções dos Ministros da Educação**, 1991. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.
- _____. Setor Educacional do MERCOSUL. **Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL (1998-2000)**. Buenos Aires, Argentina, 1998. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Setor Educacional do MERCOSUL. **Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL (2001-2005)**. Buenos Aires, Argentina, 2001. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação (2006-2010)**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Setor Educacional do MERCOSUL. **Plano do Setor Educacional do MERCOSUL (2011-2015)**. Buenos Aires, Argentina, 2006. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>> Acesso em: 20 abr. 2015.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. 3^a ed. ver. São Paulo: Saraiva, 2006.

MONTEIRO, A. R. **História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, V. R. Letramento Digital e o exercício da cidadania. In: XX Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, 2011, Vitória. **Anais do XX Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - (CONPEDI) Vitória**. Florianópolis: CONPEDI, 2011, v. 1, p. 8793-8814.

PEZZELLA, M. C. C.; GHISI, S. Direitos Humanos na Sociedade da Informação Multicultural e a Classificação de Indivíduos. **Sociedade Global e seus impactos sobre o estudo e a afetividade do Direito na contemporaneidade**. 1ed. Florianópolis: CONPEDI, 2013, v. 1, p. 100-118.

SCHWARZELMÜLLER, A. F. Inclusão digital: uma abordagem alternativa. In: VI CINFORM: Encontro Nacional de Ciência da Informação. 2005, Salvador. **Anais do VI CINFORM**, 2005. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/AnnaSchwarzelmuller.pdf>. Acesso em 12 jul 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. P. et. al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Revista Ciência da Informação** (Online), v. 34, n.01, p. 28-36, 2005.

SILVA FILHO, A. M. Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico**: maio 2003.

SILVEIRA, S. A. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. Org: SILVEIRA, S. A.; CASSINO, J. **Software Livre e Inclusão Digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003, v. 1, p. 17-47.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. v. 1. 228p.

WERTHEIM, Mt. **Uma história do espaço: de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ad, 2001.

Recebido em julho 2016

Aprovado em agosto 2016

Análise de Desigualdades Educacionais entre Negros e Brancos nas PNADS 2003 a 2013, no Ensino Médio, Região Metropolitana de Curitiba

Analysis of Educational Inequalities Between Black and White, in High School, Metropolitan Region of Curitiba

Kelvy Kadge Oliveira Nogueira

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR)

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR)

A pesquisa que deu origem a este artigo partiu de revisão bibliográfica sobre relações étnico-raciais no ensino médio. Observamos uma lacuna no que diz respeito a estudos que analisam os indicadores sociais de sucesso, permanência ou conclusão do ensino médio no intercruzamento com raça-etnia. O trabalho então voltou o foco para a análise de tal cruzamento em banco de dados disponíveis. A pesquisa insere-se no campo da educação das relações étnico-raciais no Brasil, com objetivo de cobrir tal lacuna que identificamos em relação à análise das desigualdades entre negros e brancos no Ensino Médio, utilizando indicadores produzidos pelas pesquisas oficiais.

Neste artigo a trazemos a análise de índices de ingresso e de conclusão no Ensino Médio, a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD dos anos 2003, 2008 e 2013, traçando assim um perfil dos estudantes dessa etapa de ensino na Região Metropolitana de Curitiba. Escolhemos a Região Metropolitana de Curitiba - RMC com a intenção de contribuir com outros estudos realizados por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre diversos aspectos educacionais dessa região, tais como políticas de financiamento relacionadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB).

e políticas de avaliação no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O artigo tem como foco a análise de dados sobre o Ensino Médio com desdobramentos nas relações étnico-raciais, no que se referem aos indicadores de desigualdades educacionais entre a população de cor ou raça¹ branca e preta e parda².

Segundo os dados da PNAD 2013 a população brasileira era constituída de 46,3% de cor ou raça branca, 8,0% de preta, 45,0% de parda, 0,5% de amarela e 0,3% de indígena. Considerando a somatória dos pretos e pardos mais da metade da população (53,0%) era composta por negros. No que se refere ao Paraná, 67,7% da população era de cor ou raça branca, acima da porcentagem do Brasil (46,3%), e 31,1% de negros (pretos e pardos) a taxa era menor que a do Brasil (com 53,0%). No entanto, entre os Estados da Região Sul, o Paraná tinha a maior porcentagem de negros, uma vez que em Santa Catarina era 15,1% e o no Rio Grande do Sul 19,5%.

De acordo com os dados da PNAD 2013 a população da RMC³ era composta por 75,7% de cor ou raça branca, 23,4% de cor ou raça preta e parda e 0,9% de outra cor ou raça (amarela e indígena). Mesmo que o percentual de 23,4% de negros (pretos e pardos) da RMC não seja um reflexo do percentual (31,1%) da população negra do Paraná, ainda assim a RMC possui uma porcentagem maior de negros do que os Estados de Santa Catarina (15,1%) e do

¹ Nomenclatura utilizada no questionário da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, por isso utilizamos ao longo do texto a mesma nomenclatura “cor ou raça” ao tratar sobre essa variável nas descrições de dados educacionais da PNAD referentes à Região Metropolitana de Curitiba.

² Agrupamos a categoria de resposta “pretos e pardos”, referente à cor ou raça, tendo em vista o que foi adotado no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010. Segundo Paixão, um dos organizadores desse relatório, os motivos para analisar em conjunto a cor ou raça preta e parda são os seguintes: “i. a usual proximidade dos indicadores sociais dessas duas populações, tal como já descrito por uma vasta literatura que trata do tema das relações raciais; ii. esta aproximação só se torna compreensível pelo fato de que os pardos, tal como pretos, são identificados e discriminados no interior da sociedade, sendo, portanto, sujeitos às mesmas barreiras à sua realização socioeconómica; iii. existência de uma perspectiva política, no movimento negro, de entendimento de que os diversos matizes comportam uma unidade comum” (PAIXÃO et al. 2010, p. 28).

³ Segundo a Supervisão da PNAD no Paraná, responderam à pesquisa dezenove municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Curitiba: Curitiba, Araucária, Contenda, Balsa Nova, Campo Largo, Campo Magro, Almirante Tamandaré, Campina Grande do Sul, Quatro Barras, Rio Branco do Sul, Cerro Azul, Colombo, Pinhais, Piraquara, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul, Fazenda Rio Grande, Mandirituba e Bocaiúva do Sul.

Rio Grande do Sul (19,5%), conforme dados da PNAD. Cabe ainda destacar que a apresentação dos dados da PNAD é realizada por níveis territoriais: Brasil, Grande Região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), as 27 Unidades de Federação e 9 Regiões Metropolitanas (Belém/PA, Belo Horizonte/MG, Curitiba/PR, Fortaleza/CE, Porto Alegre/RS, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ, Salvador/BA e São Paulo/SP). Sendo assim, não é possível desagregar os dados por municípios isoladamente.

Desigualdades Educacionais no Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba-PR

Com a finalidade de investigar os índices de ingresso e conclusão dos estudantes negros e brancos no Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba – RMC, apresentaremos um perfil dessa etapa de ensino a partir de variáveis educacionais desagregadas por cor ou raça observadas na PNAD. Foram utilizadas as bases de dados (microdados) da PNAD a partir do ano de 2003, ano em que foi promulgada a Lei 10.639/2003, responsável por incluir no currículo escolar de nível fundamental e médio a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Outros anos analisados foram 2008 e 2013, obedecendo ao critério de intervalo de cinco anos entre cada série. Para o tratamento dos microdados utilizamos o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e fizemos uma análise descritiva dos dados. Utilizamos da PNAD as seguintes variáveis: relacionadas à identificação dos moradores (sexo), às características gerais dos moradores (cor ou raça), às características de instrução/educação dos moradores em relação à frequência à escola, rede de ensino, curso, série, nível de ensino, conclusão de curso mais elevado para pessoas que não frequentam escola (mas já frequentaram) e a variável que indica trabalho. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica (art. 35 da LDB nº 9394/96), a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, passa a ser uma etapa obrigatória com a ampliação da obrigatoriedade da escolarização para a Educação Básica de quatro a dezessete anos. Diante desse quadro, observamos o perfil do Ensino Médio Regular na Região Metropolitana de Curitiba, com recorte de cor ou raça.

De acordo com os dados da PNAD, 146.135 estudantes frequentavam o Ensino Médio regular na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) em

2003. No ano de 2008 atingiu a quantidade de 148.035, e em 2013 eram 137.266 estudantes. Ao observar os dados desses estudantes, destacamos a faixa etária de 15 a 17 anos, considerada adequada para o Ensino Médio de acordo com os limites etários relacionados aos níveis de ensino, e essa faixa etária será observada em alguns indicadores educacionais. No entanto, por existir a distorção idade-série, também foram observadas outras idades dos estudantes que frequentavam essa etapa de ensino na Região Metropolitana de Curitiba.

Para acompanhar o movimento dos jovens estudantes que frequentavam o Ensino Médio distribuídos segundo a faixa etária, por cor ou raça, no período de 2003 a 2013, observamos esses dados nas PNAD referentes a todo o Estado do Paraná (TABELA 1). Realizamos esse acompanhamento, pois ao desagregar a variável faixa etária, por cor ou raça, dos jovens estudantes do Ensino Médio da RMC nos anos de 2003 e 2013, havia elevado coeficiente de variação e os dados desses referidos anos não foram apresentados. Desta maneira, os dados do Estado do Paraná apontaram diferenças percentuais significativas entre jovens estudantes negros e brancos nas faixas etárias de 15 a 17 anos e 18 a 24 anos, que frequentavam o Ensino Médio nos anos de 2008 e 2013. Enquanto que em 2003 praticamente não existiram diferenças significativas entre eles, uma vez que entre os jovens estudantes negros de 15 a 17 anos que frequentavam essa etapa de ensino, o percentual correspondia a 65,5% e entre os jovens brancos era de 65,6%. Na faixa etária de 18 a 24 anos a diferença entre os negros e brancos era muito pequena, pois entre os negros a porcentagem era 24,6% e entre os brancos era 23,6% de jovens que frequentavam o Ensino Médio no Estado.

Na TABELA 1, dentre os jovens estudantes pretos e pardos que frequentavam o Ensino Médio no ano de 2003, 65,5% estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, mas no ano de 2013 o percentual teve um pequeno aumento passando para 67,7%. Já entre os jovens estudantes brancos nessa faixa etária, eram 65,6% em 2003 e 74,6% em 2013. Portanto, na década de 2003 a 2013, segundo os dados da PNAD, os jovens brancos na faixa etária de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio no Paraná tiveram um acréscimo de 9 pontos percentuais ao longo da década. Enquanto que o crescimento percentual entre os jovens pretos e pardos, foi de apenas 2,2 pontos percentuais no mesmo período.

Tabela 1 - Estudantes que Frequentavam o Ensino Médio, Segundo a Faixa Etária, por Cor ou Raça - Paraná 2003, 2008 e 2013

Ano	Faixa etária	Cor ou raça			
		Branca		Preta e parda	
		Quant.	%	Quant.	%
2003	15 a 17 anos	232.253	65,6%	67.667	65,5%
	18 a 24 anos	83.568	23,6%	25.455	24,6%
	Outras	38.044	10,8%	10.248	9,9%
	Total	353.865	100,0%	103.370	100,0%
2008	15 a 17 anos	249.430	72,0%	83.384	60,9%
	18 a 24 anos	54.068	15,6%	32.617	23,8%
	Outras	43.131	12,4%	20.940	15,3%
	Total	346.629	100,0%	136.941	100,0%
2013	15 a 17 anos	228.408	74,6%	96.640	67,7%
	18 a 24 anos	46.513	15,2%	32.740	22,9%
	Outras	31.389	10,2%	13.358	9,4%
	Total	306.310	100,0%	142.738	100,0%

FONTE: Adaptação dos autores a partir do IBGE - Microdados das PNADs 2003, 2008 e 2013.

NOTA: No ano de 2003 na categoria "Outras" estão agrupados os estudantes que frequentavam o Ensino Médio nas faixas etárias de 7 a 14 anos e 25 a 49 anos. No ano de 2008 nessa categoria estão agrupadas as faixas de 7 a 14 anos, 25 a 49 anos, 50 a 64 anos e 65 ou mais. No ano de 2013 estão agrupadas as faixas etárias de 7 a 14 anos, 25 a 49 anos e 50 a 64 anos.

Em relação aos jovens estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos, segundo os dados da TABELA 1, em 2003 eram 24,6% e em 2013 a porcentagem teve redução de 1,7 pontos percentuais, sendo então 22,9% de jovens nessa faixa etária que frequentavam o Ensino Médio no Paraná. Observamos que entre os anos de 2003 a 2013 a porcentagem de jovens estudantes de 18 a 24 anos reduziu para ambos os grupos (brancos e negros). No entanto, entre os brancos a redução foi maior: 8,4 pontos percentuais, enquanto que entre os negros foi de apenas 1,7 pontos percentuais. Isso significa que percentualmente mais estudantes brancos de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio na década estudada. Porém, é preciso considerarmos que entre os jovens negros (pretos e pardos) de 15 a 17 anos houve um pequeno crescimento percentual passando de 65,5% para 67,7%, mas em números absolutos passou de 67.667 para 96.640, um aumento de 28.973 jovens estudantes negros no Ensino Médio no Paraná. Também observamos o aumento em números absolutos entre os jovens negros de 18 a 24 anos que passou de 25.455 em 2003 para 32.740 em 2013.

Em 2008, de acordo com a TABELA 1, entre os jovens brancos 72% estavam na faixa etária de 15 a 17 anos e 15,6% na faixa de 18 a 24 anos. No

caso dos jovens pretos e pardos de 15 a 17 anos o percentual era de 60,9%, configurando uma diferença de 11,1 pontos percentuais em relação aos jovens brancos na mesma faixa etária. Em 2008, para os jovens de 18 a 24 anos pretos e pardos, a porcentagem era de 23,8%, indicando 8,2 pontos percentuais abaixo do percentual de jovens estudantes brancos no Ensino Médio. No ano de 2013 as diferenças entre os jovens estudantes pretos e pardos e os brancos permaneceram, ainda que em proporções um pouco menores.

Ao atentarmos para a idade-série considerada adequada para o Ensino Médio (15 a 17 anos), havia maior percentual (74,6%) entre os jovens brancos do que entre os jovens negros (67,7%) que frequentavam essa etapa do ensino em 2013. Além disso, nesse mesmo ano em relação à faixa etária de 18 a 24 anos, que seria a faixa etária considerada adequada para o Ensino Superior, havia maior percentual (22,9%) entre os jovens negros do que entre os jovens brancos (15,2%) que frequentavam o Ensino Médio no Paraná (TABELA 1).

Os estudantes de 15 a 17 anos que frequentavam a escola, de acordo com as PNAD, estavam predominantemente no Ensino Médio Regular e Fundamental, e em menor proporção em outros cursos⁴. Não frequentar o Ensino Médio na idade ideal, segundo Moehlecke (2012, p.43) seria:

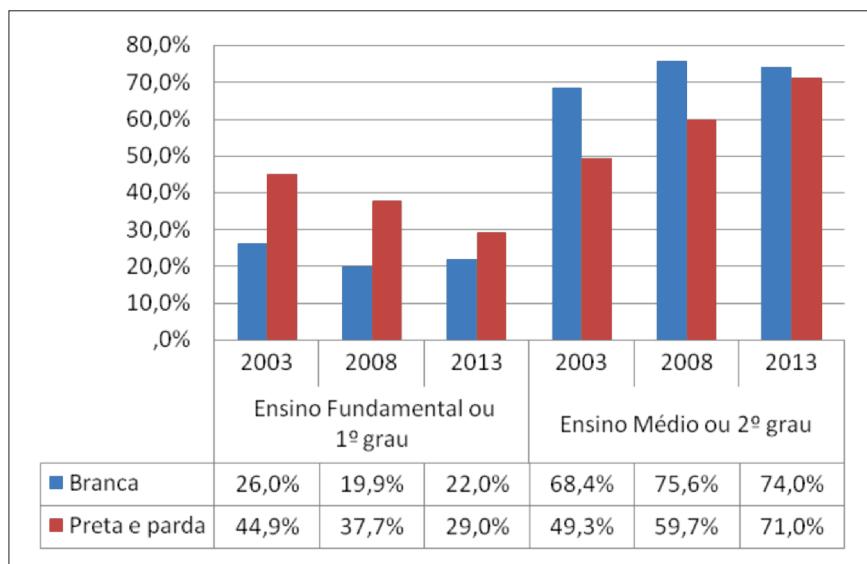
[...] um reflexo dos problemas de fluxo, ainda presentes no ensino fundamental, especialmente a repetência, que terminam por adiar o ingresso dos estudantes no ensino médio. Estima-se que apenas metade dos alunos que ingressam no ensino fundamental consegue concluí-lo em um tempo médio de dez anos. Consequentemente, muitos alunos chegam ao ensino médio fora da faixa etária dos 15 aos 17 anos.

Entre os estudantes de 15 a 17 anos, faixa etária considerada adequada ao Ensino Médio, existe um elevado percentual que frequentava o Ensino Fundamental, além de significativas diferenças percentuais segundo a cor ou raça entre os anos de 2003 e 2013 ao observarmos o nível de ensino frequentado por estes estudantes.

⁴ De acordo com a PNAD os estudantes de 15 a 17 anos que frequentavam outros cursos representavam 5,5% em 2003, 4,0% em 2008 e 3,0% em 2013. Dentre esses cursos estavam: Educação de Jovens e Adultos ou Supletivo do Ensino Fundamental ou 1º grau, Educação de Jovens e Adultos ou Supletivo do Ensino Médio ou 2º grau, Superior de Graduação, Alfabetização de Jovens e Adultos e Pré-Vestibular. Não aprofundaremos na questão dos estudantes de 15 a 17 anos que frequentavam tais cursos, pois os dados são superiores ao coeficiente de variação e também não faziam parte do objeto da pesquisa.

De acordo com a PNAD em 2003 (GRÁFICO 1) o percentual de estudantes de 15 a 17 anos de cor ou raça branca era de 26,0% no Ensino Fundamental, com decréscimo dessa porcentagem em 2008 para 19,9% e apesar do pequeno aumento em 2013 (22,0%), se comparado a 2008, ainda assim houve redução do percentual em 4 pontos percentuais desses estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental em relação a 2003. Para os estudantes pretos e pardos nessa mesma faixa etária, a redução do percentual foi percebida nos três anos pesquisados, em 2003 era 44,9%, em 2008 era 37,7% e em 2013 era 29,0% desses estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental.

Gráfico 1 - Estudantes de 15 a 17 anos que Frequentavam o Ensino Fundamental ou Médio, Segundo a Cor ou Raça - RMC 2003, 2008 e 2013



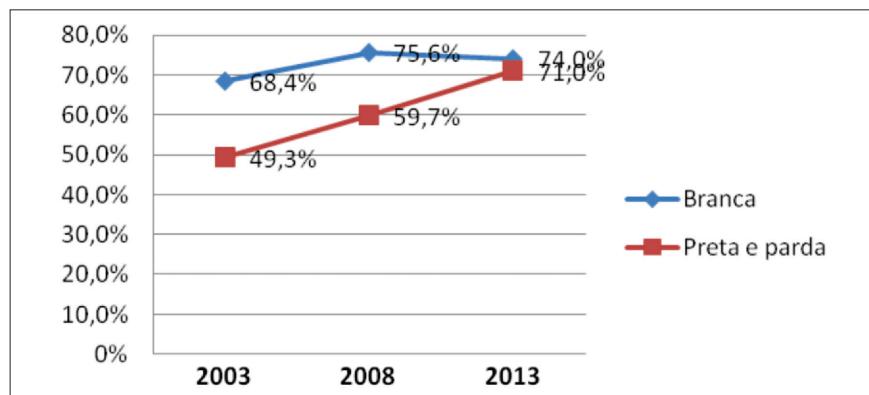
FONTE: Adaptação dos autores a partir do IBGE – Microdados das PNADs 2003, 2008 e 2013.

Mesmo sendo um elevado percentual de quase 30% de estudantes pretos e pardos de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Fundamental em 2013, ao invés do Ensino Médio, é importante destacar que em 2003 o percentual era de 44,9% e que, portanto, houve uma redução de 15,9 pontos percentuais. Mas apesar dessa redução, a diferença segundo a cor ou raça

entre os estudantes permaneceu, pois em 2013 ainda havia 29,0%⁵ de pretos e pardos na faixa etária de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Fundamental, enquanto que entre os brancos essa porcentagem era de 22,0%. No que se refere aos estudantes que frequentavam o Ensino Médio, o percentual foi de crescimento durante a década de 2003 a 2013, pois entre os jovens estudantes pretos e pardos de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio em 2003, a porcentagem era 49,3% e em 2013 elevou para 71,0%. Para os jovens estudantes brancos nessa mesma faixa etária em 2003 era 68,4% e passou para 74,0% em 2013.

O GRÁFICO 2 apresenta o percentual de estudantes de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio Regular, segundo a cor ou raça. É possível observar uma crescente elevação na porcentagem de estudantes em idade adequada neste nível de ensino, com destaque para os estudantes pretos e pardos que em 2003 era de 49,3%, passando para 59,7% em 2008 e em 2013 atingiu 71%, com apenas 3 pontos percentuais de diferença em relação aos brancos (que em 2013 representavam 74% dos estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos no Ensino Médio). Ou seja, no período analisado, a frequência ao Ensino Médio revela diminuição na desigualdade entre brancos de um lado, pretos e pardos de outro.

Gráfico 2 - Estudantes de 15 a 17 Anos que Frequentavam o Ensino Médio Regular ou 2º Grau por Cor ou Raça - RMC 2003, 2008 e 2013



FONTE: Adaptação dos autores a partir do IBGE - Microdados das PNADs 2003, 2008 e 2013.

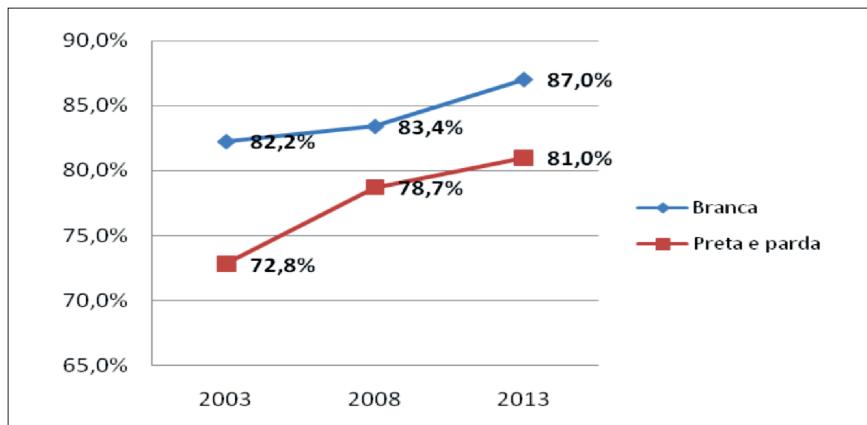
⁵ Observar com cautela esse dado, pois apresenta resultado superior ao coeficiente de variação.

Para investigar o índice de conclusão do Ensino Médio, observamos os dados da PNAD referentes à conclusão do curso mais elevado das pessoas, em qualquer idade, que não frequentavam a escola, mas já haviam frequentado anteriormente. Portanto, neste caso o curso mais elevado destacado foi o Regular do Ensino Médio ou 2º Grau, conforme nomenclatura do questionário da PNAD. Entre os anos de 2003 a 2013 mais de 80% das pessoas que frequentaram o Regular do Ensino Médio ou 2º Grau concluíram essa etapa do ensino. O percentual da população total de indivíduos que concluíram o Ensino Médio foi de 81,0% em 2003, 82,5% em 2008, atingindo 85,6% no ano de 2013, ou seja, com aumento crescente.

O GRÁFICO 3, “Conclusão do curso mais elevado (Ensino Médio) que frequentou anteriormente”, referente à RMC verifica-se um crescimento do índice de conclusão dessa etapa de ensino tanto para o grupo de cor ou raça branca como para o grupo de cor ou raça preta e parda. No ano de 2003, entre os brancos o percentual era de 82,2% que concluíram o Ensino Médio, mas entre os pretos e pardos o percentual era de pouco mais de 70%, ou melhor, 72,8%, com um diferencial de 9,4 pontos percentuais em relação aos brancos.

No que se referem aos dados do ano de 2008 (GRÁFICO 3) ocorreu um crescimento de 5,9 pontos percentuais para os pretos e pardos e 1,2 ponto percentual para os brancos, o que representou 78,7% e 83,4% respectivamente de pretos e pardos e brancos que concluíram o Ensino Médio e uma aproximação dos percentuais entre esses grupos de cor ou raça, uma vez que a diferença entre eles caiu para 4,7 pontos percentuais. Em 2013 o crescimento permaneceu em ambos os grupos, mas com uma inversão de maior crescimento para os brancos de 3,6 pontos percentuais atingindo 87,0%, enquanto que para os pretos e pardos o aumento foi de 2,3 pontos percentuais, atingindo 81,0% com uma diferença de menos 6 pontos percentuais em relação ao grupo de cor ou raça branca. No entanto, é importante considerar que entre os anos de 2003 e 2013 o crescimento entre os pretos e pardos que concluíram o Ensino Médio foi de 8,2 pontos percentuais e entre os brancos de 4,8 pontos. Os índices de conclusão revelam, portanto, um recrudescimento na desigualdade racial no período analisado, ao mesmo tempo em que a desigualdade mantém-se significativa no ano mais recente, com diferença de seis pontos percentuais entre brancos e negros (pretos e pardos).

Gráfico 3 - Conclusão do Curso Mais Elevado (Ensino Médio) que Frequentou Anteriormente - RMC 2003, 2008 e 2013



FONTE: Adaptação do autores a partir do IBGE - Microdados das PNADs 2003, 2008 e 2013.

1.1 Indicadores educacionais a partir da base de dados da PNAD

Com base nos microdados da PNAD calculamos alguns indicadores educacionais que possibilitam identificar aspectos do Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba no período de 2003 a 2013, tais como a taxa líquida de escolaridade e a taxa bruta de escolaridade.

A taxa líquida de escolaridade *corresponde à razão entre a população que frequenta a escola em determinado nível de ensino, na faixa etária teoricamente adequada a esse nível, e a população total na faixa etária teoricamente considerada adequada para frequentá-lo* (PAIXÃO et al., 2010, p. 222). A faixa etária utilizada para cálculo no Ensino Médio é de 15 a 17 anos como a adequada para frequência desse nível de ensino. Desta maneira, percebemos que em 2003 a taxa era de 58% dos estudantes de cor ou raça branca entre 15 a 17 anos que frequentavam esse nível de ensino, e em 2013 era de 63% com um crescimento de 5 pontos percentuais em relação a 2003.

No caso dos estudantes pretos e pardos, nessa mesma faixa etária houve um crescimento da taxa líquida de escolaridade ao longo dos anos pes-

quisados. Em 2003 apenas 39% destes estudantes frequentavam o Ensino Médio, em 2008 essa taxa aumentou para 50% e em 2013 atingiu 56% com crescimento de 17 pontos percentuais em relação a 2003. Mesmo com esse significativo crescimento da taxa líquida entre os estudantes pretos e pardos, ainda assim era pouco mais de 50% dessa população que frequentava o Ensino Médio. Essa taxa em 2013 era de 7 pontos percentuais inferior aos estudantes brancos, ainda significativo, mas no período analisado com importante diminuição no lapso com a população branca da mesma faixa etária, visto que a diferença era de 19 pontos em 2003. Entretanto, mesmo com o crescimento da taxa líquida de escolaridade tanto para os estudantes de cor ou raça branca quanto para os estudantes de cor ou raça preta e parda, podemos inferir que ainda há um longo caminho para a superação da distorção idade/nível de ensino.

Comparando tal taxa com os dados analisados por Paixão et. al. (2010) para o Brasil, em 2008 a taxa líquida de escolaridade era de 40% para negros (pretos e pardos) e 61% para brancos, o que representava uma desigualdade de 21 pontos percentuais, na RMC observamos que em 2008 a desigualdade era de 15 pontos percentuais, ou seja, inferior ao indicado no país. Também de forma similar àquele estudo, o indicador apresenta tendência de diminuição da diferença na série histórica, ao mesmo tempo em que a desigualdade de 7 pontos percentuais na RMC no período mais recente ainda é significativa.

É importante mencionar que no decorrer da década de 2003 a 2013 a matrícula no Ensino Médio reduziu em nível nacional e também na RMC. Segundo dados da PNAD em 2003 eram 146.135 estudantes que frequentavam o Ensino Médio na RMC e em 2013 passou para 137.266, com uma redução de 8.869 representando 6,0% dos estudantes que frequentavam esse nível de ensino. Além disso, apesar de também ter havido decréscimo da população de 15 a 17 anos na RMC, que era de 164.674 em 2003 e passou para 155.924 em 2013, ampliou-se a quantidade da população autodeclarada preta e parda nessa faixa etária. De acordo com a PNAD em 2003 a população preta e parda de 15 a 17 anos representava 32.937 e em 2013 era 38.647, com aumento de 15,47%. Outro dado que merece destaque é o aumento dos estudantes autodeclarados pretos e pardos que frequentavam Ensino Médio, passando de 24.229 em 2003 para 32.428 em 2013 de acordo com a PNAD.

A elevação da autodeclaração da população de cor ou raça preta e parda corrobora com Paixão e Giaccherino (2011, p.26-27) que indicam causas desse crescimento.

Não obstante, existem bons motivos para acreditar que o crescimento relativo dos pretos e dos pardos no seio da população residente igualmente se deu por conta de mudanças nas formas dos indivíduos se reconhecerem em termos de sua cor ou raça. O fato é que esta mudança da composição de cor ou raça da população residente no Brasil pode ser vista em todos os estratos sociais e em todos os intervalos etários (C.f. PAIXÃO & CARVANO, 2008). Ademais, conforme verificado, esta mudança se acelerou muito rapidamente a partir da segunda metade dos anos 1990, não havendo motivos para se supor que tal fenômeno possa ter ocorrido por fatores fundamentalmente demográficos, antes que culturais, sociais e políticos. De fato, não parece absurda a suposição de que tal mudança acompanhou um período de tempo marcado pela uma valorização da imagem social dos afrodescendentes, bem como o da emergência das políticas de ações afirmativas.

Ao considerar a década de 2003 a 2013, mesmo que tenha reduzido de modo geral a frequência ao Ensino Médio, observando os dados desagregados por cor ou raça percebemos que para os estudantes brancos houve redução de 12,18% e para os pretos e pardos o aumento de 33,83% na frequência ao Ensino Médio, ou seja, na referida década mais estudantes pretos e pardos frequentaram esse nível de ensino da RMC.

Observando a taxa bruta de escolaridade que expressa o percentual de matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino (PAIXÃO et al., 2010, p. 221), ao longo dos anos de 2003 a 2013 ocorreu elevação da taxa bruta de escolaridade no Ensino Médio⁶ na RMC entre a população preta e parda, uma vez que em 2003 era 74% e em 2013 aumentou para 84%. Enquanto que entre a população branca houve decréscimo de 2 pontos percentuais, pois em 2003 era 92% em 2013 era 90% de acordo com dados da PNAD.

A PNAD aponta ainda que no ano de 2008 a população preta e parda alcançou 100% da taxa bruta de escolaridade, representando um acréscimo de 26 pontos percentuais em relação a 2003 e para a população branca no ano de 2008 não aconteceu nenhuma variação em relação a 2003 permanecendo com o mesmo percentual de 92%.

⁶ Foi considerada para fins de cálculo da taxa bruta de escolaridade do Ensino Médio a população referência na faixa etária entre 15 a 17 anos de idade.

Convém destacar que a porcentagem de 100% em 2008 para os pretos e pardos não significa que todos os jovens de 15 a 17 anos pretos e pardos estavam no Ensino Médio, pois entre os pretos e pardos que frequentavam essa etapa de ensino, apenas 19.182, que representava 50%, tinham a idade de 15 a 17 anos. De acordo com Paixão et al. (2010, p.221) uma vez que este *indicador pode assumir valores superiores a 100%, já que o total de matrículas no nível de ensino pode ser superior à população com idade teoricamente adequada ao mesmo nível e ensino* (PAIXÃO et al., 2010, p. 221). Segundo Riani e Golher (2004, p. 119) o indicador de taxa de escolarização bruta é um pouco ambíguo, pois o aumento dessa taxa pode apontar aspectos positivos e negativos. No aspecto positivo indica o aumento do atendimento escolar, ou seja, há mais pessoas sendo atendidas pelo sistema escolar, mas no aspecto negativo uma maior repetência também pode aumentar essa taxa.

O indicador da taxa bruta de escolaridade no Ensino Médio na RMC permite observar o aumento da matrícula da população preta e parda, independente da idade, na primeira década do século XXI. Entretanto, numa observação comparativa entre os pretos e pardos em relação aos brancos no ano de 2013, mesmo com a elevação de matrículas para a população preta e parda, a taxa bruta de matrícula para essa população era de 84%, ou seja, 6 pontos percentuais menores que a taxa entre os brancos, que era de 90%.

1.2 Ensino Médio na rede pública da Região Metropolitana de Curitiba - PR

A distribuição da frequência de estudantes no Ensino Médio no contexto nacional, por rede de ensino, predomina a maior porcentagem de atendimento na rede pública. Segundo dados da PNAD em 2008 e 2013 essa rede de ensino no Brasil atendia 86,2% e 86,9%, respectivamente. No caso da Região Metropolitana de Curitiba, a rede pública de ensino também atendia a maioria dos estudantes no Ensino Médio, com algumas variações percentuais em relação aos dados do Brasil. Com porcentagem de 81,9% em 2003 e 83,2% em 2013, a rede pública de ensino na RMC abrangia nesse período mais de 80% das pessoas que frequentavam o Ensino Médio, representando um crescimento de 1,3 pontos percentuais. Uma vez que a rede pública atendia a maior parte das pessoas que frequentavam o Ensino Médio, destacamos alguns

dados específicos de tal rede. Tendo em vista a análise dos índices de ingresso e conclusão de estudantes negros e brancos no Ensino Médio, observamos os dados da PNAD referentes aos jovens estudantes que frequentavam a 1^a e 3^a série do Ensino Médio da rede pública da Região Metropolitana de Curitiba.

Segundo os dados das PNAD de 2003 a 2013 em relação aos estudantes que frequentavam a 1^a série do Ensino Médio da rede pública na RMC (TABELA 2), a taxa de estudantes de cor ou raça branca no ano de 2003 representava 73,8% e em 2013, com um decréscimo de 1,5 pontos percentuais, passou para 72,3%. Para os estudantes pretos e pardos, o percentual era de 25,2% em 2003 e passou para 27,7% em 2013, com o crescimento de 2,5 pontos percentuais. Em números absolutos, a quantidade de estudantes brancos teve um pequeno aumento de 29.907 em 2003 para 30.208 em 2013, representando o crescimento de 1,0% de estudantes brancos na série inicial do Ensino Médio na RMC. Situação que difere dos estudantes pretos e pardos no que se refere aos números absolutos, pois houve crescimento de 10.225 em 2003 para 11.551 em 2013, representando um aumento de 12,9% de estudantes negros (pretos e pardos) nessa mesma série. Ao comparar a situação dos estudantes brancos e negros na 1^a série do Ensino Médio, observamos que entre os anos de 2003 a 2013 os estudantes negros apresentaram crescimento tanto em termos percentuais, quanto em números absolutos, enquanto que os estudantes brancos tiveram decréscimo no percentual e um aumento não muito significativo em números absolutos. Porém, ao observarmos o GRÁFICO 5 referente aos estudantes que frequentavam a 3^a série do Ensino Médio da rede pública, por cor ou raça, na RMC percebemos um indicador diferente entre brancos e negros.

Tabela 2 - Estudantes que Frequentavam a 1^a Série do Ensino Médio da Rede Pública, por Cor ou Raça - RMC 2003, 2008 e 2013

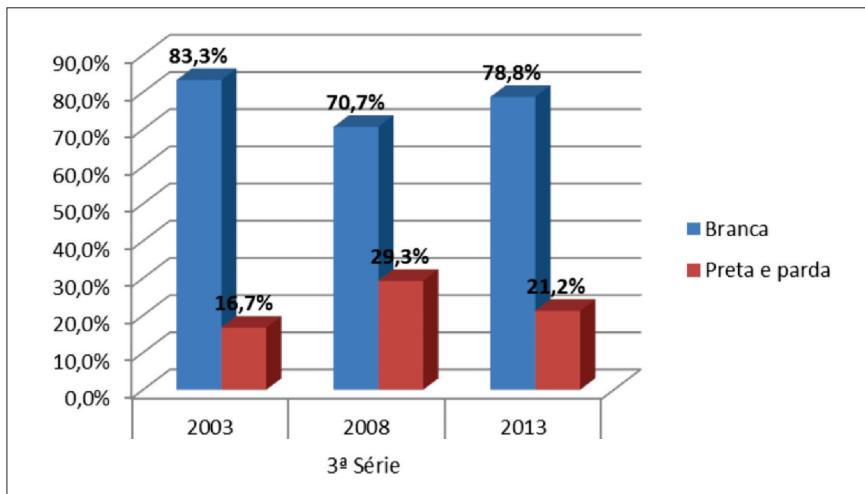
Cor ou raça	Ensino Médio da Rede Pública - 1 ^a série					
	2003		2008		2013	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Branca	29.907	73,8%	25.020	69,8%	30.208	72,3%
Preta e parda	10.225	25,2%	10.842	30,2%	11.551	27,7%
Total	40.511	100,0%	35.862	100,0%	41.759	100,0%

FONTE: Adaptação dos autores a partir do IBGE - Microdados das PNAD 2003, 2008 e 2013.

NOTA: O total no ano de 2003 inclui a quantidade referente às outras categorias de cor ou raça.

Ao considerar a porcentagem de estudantes na 3^a série do Ensino Médio desagregada por cor ou raça (GRÁFICO 5), percebemos que durante a década de 2003 a 2013 os dados apresentaram variações entre os grupos nesses anos. Em 2003 os estudantes brancos representavam 83,3%, em 2008 reduziu para 70,7%, enquanto que em 2013 o índice passou para 78,8%.

Gráfico 5 - Estudantes da 3^a Série do Ensino Médio, por Cor ou Raça - RMC 2003, 2008 e 2013



FONTE: Adaptação dos autores a partir do IBGE - Microdados das PNADs 2003, 2008 e 2013.

NOTA: Analisar com cautela os dados referentes aos pretos e pardos nos anos de 2003 e 2013, pois são maiores que o coeficiente de variação. Não há outra categoria de cor ou raça nesta série.

Ao observar o percentual de estudantes pretos e pardos que frequentava essa série em 2003 era 16,7%, aumentou em 2008 para 29,3% e teve uma redução de 8,1 pontos percentuais, atingindo 21,2% em 2013. Ou seja, no que se refere a chegar ao último ano do Ensino Médio, entre os anos de 2008 a 2013, observa-se aumento na diferença entre brancos e negros (pretos e pardos), uma vez que passou de 41,4% em 2008 para 57,6% em 2013, com aumento de 16,2 pontos percentuais. Por um lado, este é um dado muito significativo deste estudo, pois fazendo a relação com os demais indicadores, os negros se concentram muito mais no Ensino Médio público, mas com

muito maior dificuldade em chegar ao último nível desta etapa, visto que ao passo que o indicador para brancos melhorou entre 2008 e 2013, para negros esse indicador reduziu. No entanto, os percentuais de pretos e pardos na 3ª série do Ensino Médio da rede pública nos anos de 2003 e 2013 devem ser observados com cautela, tendo em vista que são maiores que o coeficiente de variação.

Considerações Finais

A inserção do jovem negro no Ensino Médio ao longo da década de 2003 a 2013 na RMC, apesar da contínua desigualdade em relação aos jovens brancos, apresentou contradições em diferentes indicadores, com redução nas diferenças em alguns dos índices educacionais.

No que se refere à frequência ao Ensino Médio dos jovens negros na faixa etária de 15 a 17 anos, a porcentagem era de 71% em 2013 e entre os jovens brancos era de 74% com apenas 3 pontos percentuais de diferença, que representou o menor percentual de diferença entre os anos pesquisados de 2003 a 2013. Por outro lado, a frequência de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental foi maior para negros no período analisado. Considerando os dados do Paraná a frequência de jovens de 18 a 24 anos no Ensino Médio diminuiu em 8,4 pontos percentuais para brancos entre 2003 e 2013, e no mesmo período somente 1,7 pontos para negros. Portanto, a defasagem idade-série atinge de forma muito maior a população negra do Estado.

Segundo os dados da PNAD, a taxa líquida de escolaridade nessa etapa de ensino entre a população jovem negra de 15 a 17 anos da RMC era de 56% em 2013 e entre os brancos era de 63%. Ainda que esta porcentagem seja aquém do desejável para ambos os grupos de jovens, houve crescimento de 17 pontos percentuais entre os jovens pretos e pardos em relação ao ano de 2003. Em 2013 a diferença da taxa líquida de escolaridade ao comparar com os jovens brancos era de 7 pontos percentuais, enquanto que em 2003 a diferença era de 19 pontos.

O indicador da taxa líquida de escolaridade apresentou uma elevação do percentual dos jovens negros de 15 a 17 anos da RMC no Ensino Médio, no entanto não podemos esquecer a grande desigualdade social do país e dos

seus reflexos na educação, bem como as diversas pesquisas que apontam a presença do racismo no ambiente escolar ou do recorrente imaginário do mito da democracia racial de que no Brasil não há racismo. Comparando com os dados do Brasil analisados por Paixão et. al. (2010), o indicador de escolaridade líquida apresenta tendência a diminuição na série histórica, ao mesmo tempo em que a desigualdade entre brancos e negros (pretos e pardos) mantém-se em níveis significativos.

Sobre o índice de conclusão do Ensino Médio⁷ entre os negros, também foi observado um aumento, pois que em 2003 eram 72,8% de pessoas pretas e pardas que concluíram essa etapa de ensino, enquanto que em 2013 houve uma elevação para 81%, com crescimento de 8,2 pontos percentuais em relação ao ano de 2003. Se comparado com o índice de 2013 das pessoas de cor ou raça branca, era de 6 pontos percentuais acima dos pretos e pardos, enquanto que em 2003 essa diferença era de 9,4 pontos percentuais.

Na comparação entre os estudantes brancos e negros na primeira série do Ensino Médio, é possível observar que entre os anos de 2003 a 2013, de acordo com os dados da PNAD, os estudantes negros apresentaram crescimento tanto em termos percentuais, quanto em números absolutos. Enquanto que os estudantes brancos, nesse mesmo período, tiveram decréscimo no percentual e um aumento não muito significativo em números absolutos. No entanto, em relação aos estudantes que frequentavam a terceira série do Ensino Médio da rede pública, por cor ou raça, na RMC percebemos a diminuição de estudantes negros e o aumento de estudantes brancos entre os anos de 2008 e 2013, o que indica uma seletividade no decorrer do Ensino Médio.

Analizando os dados relativos ao Ensino Médio na escola pública da RMC, observamos que na terceira série dessa etapa de ensino os estudantes brancos eram 70,7% em 2008 e passaram a 78,8% em 2013, ao passo que os estudantes negros eram 29,3% em 2008, passando a 21,2% em 2013, com redução de 8,1 pontos percentuais. Ou seja, esses dados apontam que para os negros ocorreu maior dificuldade em chegar à última série do Ensino Médio, uma vez que o indicador para os brancos melhorou entre 2008 e 2013, mas para os negros não aconteceu o mesmo. Ainda que olhando para o percentual

⁷ O índice analisado foi referente à conclusão do curso mais elevado, no caso o Ensino Médio, das pessoas em qualquer idade que não frequentavam a escola, mas já havia frequentado anteriormente.

de negros em 2013 como um dado sujeito a maior imprecisão, tendo em vista que é maior que o coeficiente de variação, este é um dado muito significativo. Fazendo a relação com os demais indicadores, os negros se concentram no ensino público e com maior dificuldade em chegar ao último nível desta etapa, visto que se para os brancos o indicador melhorou entre 2008 e 2013, para negros reduziu.

Após a análise de dados do Ensino Médio, do perfil dessa etapa de ensino, e das desigualdades educacionais entre os jovens estudantes negros e dos jovens estudantes brancos do Ensino Médio na RMC, a partir dos dados da PNAD nos anos de 2003 a 2013, observamos ao menos no plano educacional do Ensino Médio para essa população pesquisada que, por um lado diversos indicadores apontam para a redução nos índices de desigualdades se observando os dados do ingresso e conclusão dos estudantes negros ao longo de uma década (2003 a 2013), por outro outros indicadores apontam a persistência de desigualdade entre brancos e negros nesta etapa de ensino. Em especial os dados das escolas públicas no primeiro e terceiro anos apontam que a entrada no ensino médio teve impacto relevante e os estudantes negros conseguem em maior grau acessar esta etapa. Por outro lado, no terceiro ano a desigualdade aumenta, o que indica um processo seletivo, que pode ser interpretado como a persistência de processos intraescolares de discriminação racial (conceito de ROSENBERG, 1999).

A principal conclusão do estudo, portanto, é que o conjunto de medidas que impactam positivamente para a educação básica brasileira ao longo dos anos, melhorou as condições educacionais da população negra no ensino médio, Região Metropolitana de Curitiba. Ao mesmo tempo desigualdades raciais importantes foram mantidas, reforçando as teses sobre as formas de discriminação no interior da escola que dificultam o sucesso do alunado negro.

Resumo: Em revisão bibliográfica sobre relações étnico-raciais no ensino médio observamos lacuna no que diz respeito a estudos que analisam os indicadores sociais do ensino médio no intercruzamento com raça-etnia. O trabalho então voltou o foco para a análise de tal cruzamento, analisando índices de ingresso e de conclusão no Ensino Médio, a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD dos anos 2003, 2008 e 2013. A inserção do jovem negro no Ensino Médio ao longo da década de 2003 a 2013 na Região Metropolitana de Curitiba, apesar da contínua desigualdade em relação aos jovens brancos, apresentou contradições em diferentes indicadores, com redução nas diferenças em alguns dos índices educacionais. Observou-se que, por um lado diversos indicadores apontam para a redução nos índices de desigualdade entre negros e brancos.

gualdades se observado os dados do ingresso e conclusão dos estudantes negros ao longo de uma década (2003 a 2013), por outro outros indicadores apontam a persistência de desigualdade entre brancos e negros nesta etapa de ensino. Em especial os dados das escolas públicas no primeiro e terceiro anos apontam que a entrada no ensino médio teve impacto relevante e os estudantes negros conseguem em maior grau acessar esta etapa. Por outro lado, no terceiro ano a desigualdade aumenta, o que indica um processo seletivo, que pode ser interpretado como a persistência de processos intraescolares de discriminação racial. A principal conclusão do estudo, portanto, é que o conjunto de medidas que impactam positivamente para a educação básica brasileira ao longo dos anos, melhorou as condições educacionais da população negra no ensino médio, Região Metropolitana de Curitiba. Ao mesmo tempo desigualdades raciais importantes foram mantidas, reforçando as teses sobre as formas de discriminação no interior da escola que dificultam o sucesso do alunado negro.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; ensino médio; indicadores educacionais; desigualdades educacionais; racismo.

Abstract: In a bibliographic review about ethnic-racial relations in high school, we observed a gap regarding studies that analyze educational inequalities between black and white. The focus of the analysis turned to this point, analyzing enrollment and conclusion rates in High School, using the microdata of the National Survey by Household Sample - PNAD of the years 2003, 2008 and 2013. The insertion of the young black in secondary education throughout the decade 2003 to 2013 in the Metropolitan Region of Curitiba, despite the continuous inequality in relation to young white people, presented contradictions in different indicators, with reduction in the differences in some of the educational indices. It was observed that, on the one hand, several indicators point to a reduction in inequality indices if data on enrollment and conclusion of black students over a decade (2003 to 2013). On the other hand, other indicators indicate the persistence of inequality between Black and white in the high school. In particular, data from public schools in the first and third years indicate that black students are able to access this stage of education to a greater degree. On the other hand, in the third year inequality increases, which indicates a selective process, which can be interpreted as the persistence of intra-racial processes of racial discrimination. The main conclusion of the study is that the set of measures that positively impact the Brazilian basic education over the years, improved the educational conditions of the black population in high school, Metropolitan Region of Curitiba. At the same time important racial inequalities were maintained, reinforcing the theses on the forms of discrimination within the school that hinder the success of the black student.

Key-words: race relations; high school; education indicators; education inequalities; racism.

Referências

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2003**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2015.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2008**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2015.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2013**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 dez. 2014.
- MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, p. 39-58, 2012.

PAIXÃO, Marcelo et. al (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.** Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. Instituto de Economia/UFRJ. Rio de Janeiro.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula; GIACCHERINO, Irene Rossetto. Levantamento das fontes de dados estatísticos sobre a variável cor ou raça no Brasil contemporâneo: terminologias classificatórias, qualidade das bases de dados e implicações para as políticas públicas. **35º Encontro Anual da ANPOCS.** Caxambu, 2011. Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/Estudos%20e%20Pesquisas/Paixao_Rossetto_35ANPOCS.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

RIANI, Juliana R.; GOLGHER, André B.. Indicadores educacionais confeccionados a partir de bases de dados do IBGE. In: NETO, Eduardo L. G. R.; RIANI, Juliana de Lucena R. (Orgs.). **Introdução à Demografia da Educação.** Campinas: ABEP, 2004. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte2cap2p89a128.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 107, p. 7-40, julho, 1999.

Recebido em agosto 2016

Aprovado em setembro 2016

Os jovens, o Ensino Médio e a vida que os estudantes não encontram na escola

Youth, high school and the life that students find not in school

Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Adespeito do crescente reconhecimento de que a educação escolar não deve ficar restrita a transmissão de conhecimentos, devendo incorporar outras práticas igualmente educativas, como o trato com a diversidade cultural, a discussão de temas de natureza política e social que afetam diretamente os alunos e a consideração pelas manifestações culturais e artísticas típicas da juventude, considera-se que ainda predomina, nas propostas de educação dos jovens, especialmente no Ensino Médio, a ênfase na chamada formação intelectual, mesmo quando o objetivo é capacitar tecnicamente os alunos, como é o caso da educação profissional. Essa situação parece se configurar em decorrência da preocupação excessiva, que acompanha o debate sobre finalidades e função social da educação e da escola, com a continuidade dos estudos – preparação para a fase seguinte da escolarização – e com a inserção no mercado de trabalho – preparação para a vida profissional. Desse modo, as indefinições, as ambiguidades, as incertezas, e todos os outros termos empregados para definir ou caracterizar o Ensino Médio, possuem poucas chances de ser solucionadas, uma vez que é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no Ensino Superior ou entrada qualificada no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola. Walter Benjamin (1984) já chamava atenção, na década de 1910, para a necessidade de não se estabelecer uma relação direita e estreita entre ciência e profissão, entre educação e trabalho. O autor postula que atenção especial deve ser dada à vida do estudante na escola (sua referência é a universidade, mas é possível

extrapolar tais ponderações para o Ensino Médio), de modo que a experiência dos jovens na educação formal pudesse adquirir um significado verdadeiramente formativo. Para o autor, era necessário combater o isolamento intelectual da formação escolar e, de igual maneira, a tendência – que estaria aparentemente no outro extremo – de transformar a educação em prática de adaptação às necessidades surgidas do desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, há uma série de experiências fundamentais de natureza intelectual, política e social que podem proporcionar o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade, corporal e cognitivo, moral e da personalidade que não são e não têm sido promovidas nas escolas de um modo geral, sendo, na maior parte das vezes, quando isso acontece, oferecidas somente em projetos e ações pontuais e de caráter extracurricular. Enquanto essa for uma tendência importante presente no Ensino Médio, com reflexos no tipo de relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com os conteúdos ensinados, as reformas educacionais e propostas de inovação não conseguirão atingir resultados satisfatórios, inclusive, como apontou Adorno (1966), podendo produzir o contrário do que se pretendia. Ao invés de escolas nas quais os jovens possam viver experiências significativas de formação, poderemos cada vez incentivar uma relação a partir da qual considerem o Ensino Médio apenas passagem e preparação para o devir.

A formação do indivíduo e o Ensino Médio

Este estudo incide sobre o processo de formação do indivíduo, considerado como uma categoria social moderna consolidada, em especial, na sociedade centrada nas relações sociais capitalistas. O foco na educação, compreendida como campo de intervenção científica, social e política, justifica-se pela necessidade de examinar a formação das novas gerações, em especial, aquela que tem lugar na instituição escolar, tendo em vista que estas estão sujeitas, em um espaço social privilegiado, às determinações sociais porque tal instituição se constitui em importante meio científico, técnico e tecnológico de conformação dos indivíduos à ordem da sociedade industrial e à racionalidade tecnológica, seja submetendo os alunos à organização da escola e às práticas pedagógicas, seja contribuindo para a ampliação do controle social sobre crianças, adolescentes e jovens, seja concorrendo para a reprodução da

sociedade administrada. A referência adotada é a teoria crítica da sociedade, principalmente as formulações elaboradas pelos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt acerca da racionalidade tecnológica como ideologia da sociedade industrial (Herbert Marcuse), da formação e da educação (Theodor W. Adorno) e da situação da juventude ante a vida escolar (Walter Benjamin).

Em um primeiro momento são apresentados os conceitos que são a base da análise realizada acerca do Ensino Médio e da situação vivida pelo grupo de 21 alunos de escola pública investigados. Em seguida, atenção especial é dada aos modelos de interpretação para o Ensino Médio, especialmente os produzidos no Brasil a partir da década de 1960, aos debates e reformas que incidiram sobre esse nível da educação básica, em torno de sua natureza e finalidades, e às propostas elaboradas visando a formação técnica profissional (principalmente as desenvolvidas nas escolas públicas). Além disso, são analisadas as manifestações dos alunos tendo em vista a exploração de elementos que possibilitam apreender sua condição de jovem e de estudante, o que permite tecer algumas considerações sobre a relação dos jovens com a instituição escolar e a experiência vivida no Ensino Médio – o processo de formação intelectual, moral, da personalidade e político. São problematizados aspectos relacionados à natureza e às peculiaridades do Ensino Médio, tais como a função da escola, a formação para o trabalho, o preparo para a continuidade dos estudos, a experiência de jovens e adolescentes com a escola, a formação política e o envolvimento da instituição escolar com as demandas sociais.

A necessidade de pesquisar o Ensino Médio

Diante do quadro que apresenta, de um lado, a insatisfação dos alunos em relação à educação, de outro, a reafirmação da escola como um espaço privilegiado para a formação das novas gerações, a despeito da existência de outras formas de socialização até mais valorizadas e mais bem vistas do que a própria escola, afigurou-se como possibilidade de compreensão da realidade escolar um estudo que, tendo como referência os próprios alunos, pois a eles é dirigida toda ação pedagógica, buscasse elucidar alguns aspectos do trabalho que realmente a escola de Ensino Médio realiza, especialmente aqueles que não se referem à transmissão de conhecimento e ao desenvolvimento intelectual. Isso não significa que, aqui, são desvalorizadas tais dimensões da

educação escolar, mas apenas quer se chamar a atenção para a necessidade de considerar a prática pedagógica para além dessas finalidades, ainda que não se possa negar seu caráter fundamental.

De outra parte, tem-se a consciência de que não se pode tomar o que os sujeitos dizem a respeito de sua experiência sem a devida confrontação com o contexto social mais geral, no entanto, a expressão dos alunos pode se constituir em ponto de partida para o entendimento das práticas escolares.

Com base em tais considerações, foi possível projetar uma pesquisa que tivesse como foco de análise os alunos jovens e adolescentes. Essa decisão foi motivada pela pressão visível por eles sofrida em virtude das múltiplas cobranças feitas nesse momento da vida escolar as quais, de modo geral, podem assim ser resumidas: é o momento em que devem chamar para si novas responsabilidades, tomar decisões e assumir compromissos e, ao mesmo tempo, continuam sendo julgados incapazes de fazer escolhas e de ser agentes de suas próprias vidas, sendo considerados imaturos. Essa postura ambígua em relação à adolescência e à juventude, expressa pela tensão entre atribuição de responsabilidade e direcionamento restritivo é um dos dilemas enfrentados pelos adultos no que se refere à educação das novas gerações e, talvez, seja possível dizer que, na escola, essa situação adquire um caráter dramático, pois espera-se que o aluno se torne agente do seu próprio processo de formação, mas ainda lhe é negada a autonomia para a tomada das decisões mais importantes. A instituição escolar abre pouco espaço para a discussão acerca dos meios e fins das ações pedagógicas, chegando mesmo a ocultar quais são os verdadeiros objetivos da educação escolar. A esse propósito, Dubet (2003) evidencia a existência de mecanismos propriamente escolares, embora apresentem nexos com a estrutura da sociedade, definidores da vida escolar e da subjetividade que pode se constituir e se expressar nesse espaço social. Em outro artigo, o mesmo autor, em coautoria, expõe a presença na escola de dois modelos de socialização: o que, a partir da prática pedagógica, produz a integração social e o que produz o distanciamento (DUBET; MARTUCELLI, 1997). De outra perspectiva e focalizando os estudantes universitários dos anos 1960, Bourdieu e Passeron (1968) defendem a necessidade de se fazer a sociologia da condição dos estudantes não se perdendo de vista o modo como se relacionam com a vida escolar – que pode apresentar diferenças, inclusive aquelas decorrentes das distinções e desigualdades de origem. Essa relação é permeada por situa-

ções nas quais fica evidente que a escola (de qualquer nível) produz algumas disposições em seus alunos.

Portanto, parece não restar dúvida de que a instituição escolar faz mais do que transmitir conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual. As práticas que acontecem em seu interior incidem sobre variados aspectos da formação e respondem às funções sociais atribuídas ou delegadas aos professores. Se essa é uma das características de todo trabalho educativo, o debate sobre tais funções e o modo como são realizadas é imprescindível, inclusive considerando-se a necessidade de tirar das sombras e tornar públicos os reais objetivos da escola, principalmente proporcionando aos estudantes a consciência sobre eles.

Em relação à pesquisa empírica, procurou-se levantar quais as necessidades, expectativas e aspirações manifestadas pelos alunos com o intuito de estabelecer as relações entre indivíduo, escola e sociedade. A intenção foi a de evidenciar as manifestações individuais para verificar de que maneira são condicionadas pelas tendências sociais predominantes e, também, as possibilidades de fugirem ou negarem os padrões estabelecidos. Embora a análise dos dados tivesse como objetivo desvendar o que acontece no interior da instituição escolar, uma das maiores preocupações foi não deixar de relacionar a experiência dos sujeitos investigados com a estrutura geral da sociedade. Supõe-se que uma situação concreta somente adquire os seus significados quando é confrontada com seu caráter social, isto é, com a própria totalidade que a determina. São apresentados os apoios teóricos do estudo e, em seguida, os dados e análises realizadas.

Vida estudantil e experiência na escola

A decisão de tomar a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt como referência teórica para um estudo sobre os alunos no Ensino Médio se deve ao fato de ela se constituir em teoria social que toma a sociedade, a ciência e a cultura como objetos de estudo com a finalidade de apontar as possibilidades históricas de construção de uma sociedade livre e justa e, principalmente, aquilo que se constitui em impedimento e obstáculo à realização do que Horkheimer denomina de “estado racional” (sociedade baseada no livre desenvolvimento das faculdades e capacidades humanas). Nesse sentido, a teoria crítica é negativa

(analisa criticamente o existente tendo em vista as possibilidades históricas futuras): ao negar e fazer a crítica da sociedade burguesa capitalista, afirma; “isso não tem que ser necessariamente assim, os homens podem mudar o ser e as circunstâncias já existem” (HORKHEIMER, 1991). Nesses termos, a produção de conhecimento que não tenha como fim a transformação social contribui para a perpetuação da ordem existente, marcada pela dominação social e a exploração econômica dos mais fortes sobre os mais fracos.

De outra parte, Adorno (1995) chama atenção para a necessidade de combate às condições objetivas e subjetivas que continuam produzindo a barbárie no seio da sociedade e da cultura que, da perspectiva material, se encontram em um estágio bastante avançado de desenvolvimento. Desse modo, é fundamental dirigir todos os esforços no sentido de que a educação possa formar e fortalecer os indivíduos, tendo em vista a resistência às tendências sociais predominantes que estimulam a agressividade e a violência. O fato de os educadores não levarem essa necessidade a sério faz com que a escola, quando valoriza e promove a competição, a seleção e classificação de seus alunos conforme o desempenho, quando não é discutida a legitimidade da autoridade estabelecida, quando se eleva a princípio educativo a severidade, quando se oculta as razões que fazem os professores a agirem de determinada forma, enfim, quando não se promove a renovação da cultura (BENJAMIN, 1993), tudo isso faz com que a escola contribua para a reprodução da violência e da barbárie, uma vez que não acontece no seu interior e em suas práticas a contraposição a elas.

Adorno (1995a), sem a pretensão de formular um projeto educacional, apresenta algumas ponderações sobre a possibilidade de a educação se voltar contra as condições e as tendências sociais que levam ao horror e ao sofrimento. Não se trata de, pela via da escola, transformar a sociedade, ignorando ingenuamente as determinações do sistema econômico e capitalista responsáveis pela injustiça e pela desigualdade, mas fortalecer os indivíduos de maneira que possam minimamente resistir. Para que isso seja possível, é fundamental a promoção de um clima em que os motivos que conduzem ao medo, à violência e ao horror se tornem conscientes (ADORNO, 1995a). Assim, “(...) mesmo que o esclarecimento racional não dissolva os mecanismos inconscientes, (...) ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência” (ADORNO, 1995a, p. 136). Aliás, é essa capacidade

de resistir que pode fazer com que o indivíduo se contraponha “ao poder cego de todos os coletivos” (ADORNO, 1995a, p.127). Além disso, a escola não pode abrir mão da educação política, de modo a que sejam colocadas em xeque não somente o jogo de forças e de interesses presentes no aparato estatal e tecnológico, mas igualmente as bases sociais e econômicas que sustentam a dominação social.

Como já mencionado, o autor não almeja elaborar uma teoria pedagógica, no entanto, considera imprescindível que a crítica à sociedade burguesa, às condições objetivas que levam ao controle totalitário sobre os indivíduos, ao domínio dos homens sobre a natureza que coloca em risco ambos, enfim, ao processo social que culmina com a “coisificação da consciência” (ADORNO, 1995, p. 130), tenha na educação um lugar prioritário e privilegiado para se desenvolver.

É dessa perspectiva que o Ensino Médio é considerado. Sendo a educação escolar uma prática social que envolve a formação intelectual, da personalidade e moral das novas gerações, torna-se relevante o exame daquilo que acontece nesse nível da educação básica. Portanto, considerar todas as dimensões da vida escolar (pedagógica, cultural, social e política) é um posicionamento que aponta para a necessidade de conceber o Ensino Médio como mais do que preparação (para o Ensino Superior ou para o trabalho), pois envolve um conjunto de experiências decisivas para a formação dos adolescentes e dos jovens.

Partilhando da noção de “formação cultural como apropriação subjetiva da cultura” (ADORNO, 1966, p.176), é possível afirmar que ela deveria ter como fim a possibilidade de promover a autonomia dos indivíduos, isto é, destes apoderarem-se de maneira livre daquilo que a cultura pode oferecer. Seguindo o mesmo raciocínio: a formação somente se realizaria plenamente quando a cada indivíduo fosse permitido, não só a identificação com a tradição e com a cultura, o que, sem dúvida, é fundamental, mas também a possibilidade de negá-las (ADORNO, 1966, p.185-86), que é a maneira pela qual ocorreria o posicionamento dos indivíduos frente a estas e à realidade social. No entanto, a formação não é possibilitada porque prevalece a tendência que perpetua a ordem social promovida pela sociedade burguesa. Aliás, a própria negação e o questionamento da cultura são partes do processo de superação, pois uma determinada situação social só pode ser transformada

se houver consciência de que ela não condiz com as reais necessidades dos homens e mulheres que a compõem. De outra parte, é preciso que haja diferenciação ou afastamento em relação ao mundo exterior, para que a subjetividade possa constituir-se, “(...) pois formação cultural e estar diferenciado são propriamente a mesma coisa (...)” (ADORNO, 1966, p.188). O que se quer enfatizar é a relação fundamental entre formação, individuação e transformação social.

Verificando-se que a discussão em torno da crise da escola está baseada, em grande medida, na suposta necessidade da instituição escolar superar a defasagem em relação à realidade sociocultural fica nítida a impressão de que as propostas pedagógicas incidem predominantemente sobre o aspecto adaptativo da educação escolar. No âmbito do Ensino Médio é recorrente a discussão sobre a relação entre educação e trabalho. Ora, como o que é exigido (para que seja possível a inserção na vida adulta) é algum tipo de qualificação profissional, embora isso não garanta a entrada no mercado de trabalho, nem que esse mesmo mercado vá requisitar tais profissionais qualificados e muito menos que o fantasma do desemprego desapareça, as propostas de inovação educacional, via de regra, contemplam essa perspectiva, sugerindo uma orientação que promova a articulação entre as necessidades “sociais” e os conteúdos a serem trabalhados na escola.

Sem dúvida, é importante adaptar as novas gerações à vida em sociedade – esse é um dos objetivos de toda ação pedagógica; porém, quando tal adaptação exige, predominantemente, a adesão à realidade estabelecida, a formação propriamente dita fica prejudicada. Se esta possui o caráter adaptativo, isso não quer dizer que deva apenas conformar os indivíduos; ao contrário, deveria possibilitar que cada ser integrante da sociedade fizesse escolhas e decidisse por si mesmo, inclusive, quanto à superação da atual organização social. Em relação à educação escolar, o que se quer salientar é a falta de perspectivas sociais e a pobreza cultural que a escola não consegue superar.

Apoiando-se na noção apresentada de formação cultural, este estudo examina, empiricamente, o que a instituição escolar proporciona para jovens e adolescentes. A preocupação recai, então, sobre o papel que a escola exerce no processo de “paralisia da crítica”, para usar uma expressão de Herbert Marcuse (1969), indicando o quanto a sociedade impede que os indivíduos desenvolvam sua subjetividade, quando exige deles apenas a identificação com o

todo. O grande risco é o de ser excluído ou marginalizado, caso não ocorra a adaptação necessária aos padrões de conduta, de comportamento, de desempenho e de pensamento predominantes. Assim, “(...) toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível” (MARCUSE, 1969, p.30). A própria subjetividade é afetada, pois, os processos psíquicos parecem sofrer alterações significativas:

(...) talvez o termo “introjeção” não mais descreva o modo pelo qual o próprio indivíduo reproduz e perpetua os controles externos exercidos pela sociedade. Introjeção sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos pelos quais um Eu (Ego) transfere o “exterior” para o “interior”. Assim, introjeção subentende a existência de uma dimensão interior distinta e até antagônica das exigências externas – uma consciência individual e um inconsciente individual separados da opinião e do comportamento públicos (MARCUSE, 1969, p.30, grifo do autor).

Essa transformação da subjetividade não é estranha aos indivíduos, pois estes reconhecem as imposições sociais e os obstáculos que delimitam sua ação. No entanto, o sentimento de impotência diante de uma realidade social aparentemente eterna e imutável leva-os à integração e à adesão cega, atitudes que garantem a própria sobrevivência e o acesso àquilo que a sociedade proporciona em termos de conforto e segurança. O que prevalece é a adaptação e a integração ao que continua aprisionando os seres humanos. Dessa perspectiva, podemos investigar o que objetivamente acontece na experiência de adolescentes e jovens no Ensino Médio. Se formação implica em tensão entre adaptação e resistência, interessa identificar e examinar em que medida a escola proporciona a seus alunos condições para o desenvolvimento de experiências que efetivamente levem à autonomia e à superação das circunstâncias que reproduzem a rudeza e a agressividade da vida social. Em outros termos, é necessário verificar se a ação dos professores na escola se afirma como contraposição à tendência presente nas relações sociais de produção, tal como expressa nas palavras de Marcuse:

Sob todas as formas de produção social o ser humano tem escolhido e justificado seus motivos e objetivos a partir dos fatos que compuseram sua realidade e, assim o fazendo, chegou às mais diversas filosofias. (...). A nova atitude se diferencia de todo o resto pela submissão altamente racional que a caracteriza. Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque não correspondem às necessidades e potencialidades

humanas. São antes os fatos do processo da máquina, que por si só aparecem com a personificação da racionalidade e da eficiência (Marcuse, 1999, p. 79).

Sem que a prática educativa seja contraposta à ordem social, a escola integra todo um aparato que perpetua a dominação e se estende e legitima o crescente poder político da economia que absorve todas as esferas da cultura e da vida. E a educação deveria servir para nos livrar da ideologia, a qual define que o objetivo que todos devem perseguir é a adaptação à ordem estabelecida. A defesa da preparação para o trabalho via educação é um dos elementos constitutivos dessa ideologia. É fato que os educadores não podem desconsiderar ou virar as costas para o chamado mundo do trabalho, mas sucumbir a sua lógica não contribuirá para a superação da dominação social e da exploração econômica que a sustenta. E o Ensino Médio pode constituir um importante espaço para o debate sobre o significado do trabalho na sociedade contemporânea, debate este que adquiriria uma dimensão formativa inegável, permitindo que os estudantes desenvolvessem uma reflexão sobre o trabalho, suas próprias aspirações e expectativas em confronto com as necessidades sociais e, também, acerca de si mesmos (ADORNO, 1995b, p. 54).

Retomando as ideias de Marcuse (1969), a noção de parálisia da crítica é interessante porque aponta para o fato de que, ainda que em potência, a crítica continua existindo, apesar de se encontrar paralisada. Isso permite questionar em que medida os alunos se adaptam aos padrões sociais. Se existir tensão e conflitos na relação com a escola, se existir certo mal-estar em relação ao tipo de educação ministrada é porque a experiência escolar continua tendo potencial formativo que pode ir além da mera adaptação, ainda que a forma como a escola é organizada faça com que seja valorizado unicamente o comportamento enquadrado no padrão estabelecido.

Por fim, é importante assinalar que este estudo é fruto da preocupação inicial em discutir as razões para a insatisfação do aluno diante da educação escolar. O referencial teórico que orientou a análise e discussão do tema põe em evidência o fim do indivíduo ou a impossibilidade da individuação em decorrência, entre outros fatores, da necessidade de integração e adesão cega aos coletivos, fazendo com que a autodeterminação se dissolvesse. Os autores destacados, desde os anos 30 do século passado, chamaram a atenção para tais aspectos e, por isso, propuseram a inclinação em direção ao sujeito (ADORNO, 1995a). Trazer à luz aquilo que resta do indivíduo e definir como

meta política, e porque não dizer educacional, o fortalecimento do sujeito, da subjetividade, da experiência individual, do pensamento e da reflexão é uma maneira de manter viva a oposição ao totalitarismo e à persistência da não liberdade. Também elaboraram uma teoria que vai além da constatação e ratificação dos fatos e das tendências dominantes da sociedade de base tecnológica, pois analisam e vislumbram os limites e as possibilidades para o estabelecimento de uma ordem social justa e racional e avaliam em que medida as práticas sociais apontam para esse fim ou não. Nesse sentido, a investigação da realidade escolar, à luz dos autores mencionados, busca verificar não só as tendências dominantes, mas também, as alternativas que podem ser evidenciadas pelas formas de resistências que os sujeitos elaboram a partir daquilo que vivem e dos obstáculos que impedem o desenvolvimento de tais alternativas. Não se afirma que as resistências acontecem “naturalmente”, nem se as toma como premissa; porém, parece importante verificar quais são as possibilidades de atuação dos indivíduos, ou seja, o que conseguem realizar a partir das imposições e das mediações sociais.

Os modelos de interpretação do Ensino Médio

Antes de expor os dados que expressam o posicionamento dos alunos ante a escola e a sociedade, considera-se necessário apresentar algumas das interpretações circunscritas no debate em torno do Ensino Médio. Como já referido, esse debate acontece a pelo menos 50 anos, o que denota que a discussão sobre os objetivos e a natureza desse nível da educação formal ainda estão por ser definidos ou estão imersos em um conjunto de incertezas.

Gouveia e Havighurst (1969), com base em investigação minuciosa sobre a relação entre Ensino Médio e desenvolvimento, chamavam a atenção para a extrema fragmentação de cursos secundários em um momento em que a economia e a sociedade brasileira se diversificavam. O problema não estava somente na existência de uma infinidade de cursos, mas no fato de que a escola secundária se mostrar inadequada no preparo para o ingresso no Ensino Superior, ainda que, naquele momento, a formação profissional não apresentasse tantos problemas, uma vez o crescimento econômico parecia absorver a mão de obra qualificada proveniente da educação técnica. No entanto, identificam o duplo sentido do Ensino Médio: cursos que objetivavam a continui-

dade dos estudos e cursos com características que levam a sua interrupção (após a conclusão os egressos são direcionados para o mercado de trabalho). Para resolver tal dualidade, o Conselho Federal de Educação (Indicação n.48 do CFE de 1967) apresentou a proposta do colégio unificado, no qual aconteceria ao mesmo tempo a formação geral e profissional – sabemos que isso foi formalmente determinado na lei 5692/1971 e que depois de 11 anos tal determinação foi revogada.

Outro autor que nesse período também estuda a chamada escola secundária foi Pereira (1969). Ele identifica, em instituição localizada em área periférica da cidade de São Paulo, uma relação ambígua dos estudantes em relação à escola. Ao mesmo tempo aspiram por educação formal e valorizam a escola, mas nutrem certo desprezo pela “cultura letrada” presente e base dessa mesma escola. Igualmente, consideram a educação como um fator importante de mobilidade e ascensão social, o que os leva apresentarem aversão a tudo que é relacionado com o trabalho manual – remetido a uma posição subalterna na hierarquia social. Entretanto, “(...) o nível intelectual não chega a se constituir em padrões de avaliação positiva dos indivíduos, pelo menos dentro do grupo masculino” (PEREIRA, 1969, p. 76). De qualquer maneira, o importante na análise do autor é a definição do lugar da escola para a população de baixa renda: lugar unicamente de instrução e não de oportunidade para o desenvolvimento de variadas práticas educativas como, por exemplo, a mobilização em torno do grêmio estudantil ou o debate de temas relacionados à política e à cultura.

Décadas depois e analisando a reforma do Ensino Médio nos anos 1990 e a persistência de sua indefinição quanto sua natureza e objetivos, Zibas (2005) ressalta que tal reforma não mexeu com os mecanismos de seleção social do sistema de ensino, que continuava reproduzindo a separação entre dois grupos de escola: aquelas para os pobres e aquelas para as classes médias. Após criticar essa situação, a autora sugere que sejam recuperados os princípios da reforma do Ensino Médio de maneira que interdisciplinaridade, contextualização e a ideia de escola jovem sejam definidas em outros termos. Assim, a indefinição poderia ser solucionada: para ser interdisciplinar não é necessário romper com as fronteiras das áreas de conhecimento; contextualizar não significa vincular imediatamente escola e sociedade ou educação e trabalho; escola jovem implica em considerar a situação do público atendido

pela escola e em promover seu protagonismo. Essa outra forma de encarar o Ensino Médio poderia contribuir com sua transformação.

Finalmente, Frigotto e Ciavatta (2011) opõem dois projetos distintos e em disputa quando o assunto é o Ensino Médio. Parece não restar dúvida, de acordo com os autores, quanto aos nexos entre educação e trabalho, principalmente em se tratando da educação voltada para as classes trabalhadoras. Nesse sentido, temos: de um lado, o tecnicismo e o adestramento da força de trabalho, de outro, a politecnia e a polivalência. Os autores também reconhecem a persistência do debate sobre a formação profissional e se esta deve estar integrada ao Ensino Médio ou acontecer separada dele. Seja como for, consideram que esse nível da educação básica é estratégico porque visa o trabalho e a atuação política, social e cultural dos jovens. No entanto, a finalidade do Ensino Médio é reduzida à formação de mão de obra qualificada para uma economia pautada no avanço tecnológico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011) que, por sua vez, é orientado em função dos interesses dos grupos concentradores de capital. Por isso, propõem outra maneira de relacionar educação e trabalho: aquele que leva a sério o princípio educativo do trabalho, constituindo-se em alternativa às tendências neoliberais presentes na educação.

Os autores considerados nesta sessão, apesar das diferenças em suas análises em decorrência de concepções distintas e do momento em que foram produzidas, apresentam um ponto em comum. Todos eles definem com maior ou menor ênfase a educação escolar e o Ensino Médio como prática de formação que envolve muito mais do que simplesmente a instrução, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual (seja ela técnica ou voltada para o Ensino Superior). Portanto, são autores que, cada um a sua maneira e em sua época, indicam a necessidade de estabelecer outras finalidades e outros princípios orientadores para essa etapa da educação básica. Da mesma maneira, isso exige dos pesquisadores e estudiosos outra postura: a investigação dos aspectos que caracterizam e que definem a experiência escolar de jovens e adolescentes no Ensino Médio.

Se há o reconhecimento da amplitude das práticas educativas e da necessidade de produzir conhecimento que dê conta da complexidade da experiência escolar no meio acadêmico, o mesmo não ocorre quando da elaboração das propostas pedagógicas no plano das políticas educacionais. Essa parece ser a tônica das reformas que incidiram sobre o Ensino Médio nos

últimos anos. Vejamos o que estipula os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, na versão publicada em 2000. A expansão do Ensino Médio tem como fator, entre outros,

a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. Pensar um novo currículo para o Ensino Médio [envolve] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais (...) A nova sociedade (...) apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a *coincidir* com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as *competências desejáveis* ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das *necessárias* à inserção no processo produtivo (BRASIL, 2000, p. 6 e 11, grifos meus).

Destaque-se dois aspectos: primeiro, os autores do documento consideram que a época contemporânea é caracterizada por um processo revolucionário que altera fundamentalmente a vida social, o que incide sobre a subjetividade dos indivíduos. Considerar “uma revolução” os avanços e as inovações no campo da tecnologia da comunicação e da informação é algo polêmico e que merece discussão, mas isso foge do escopo deste trabalho. Segundo, é avaliado positivamente o fato de haver coincidência entre as competências desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e as exigências feitas aos indivíduos tendo em vista sua inserção no processo produtivo. Não é sequer mencionado o fato de que tais exigências são determinadas em função do capital e dos grupos que o controlam. Em outras palavras, toma-se a esfera da produção e do trabalho como se fossem neutros e sinônimos de progresso e desenvolvimento sem considerar o que essa esfera produz socialmente – concentração de renda, acirramento das desigualdades, marginalização de grandes contingentes populacionais etc. Depreende-se, destarte, que o Ensino Médio é definido em termos daquilo que deve produzir social e economicamente, o que, por sua vez, é determinado no âmbito do sistema capitalista que tende a anular as diferenças, em nome da integração, e a acirrar ainda mais as desigualdades decorrentes da crescente concentração de renda. Verifica-se que corre o total desprezo por tudo que a experiência educativa poderia proporcionar em termos de formação cultural, da personalidade e intelectual.

O posicionamento dos estudantes do Ensino Médio

Neste item são apresentados o método da pesquisa e alguns de seus resultados. O meio utilizado para o levantamento de informações foi a técnica do grupo focal (MINICUCCI, 1982). A utilização desse procedimento visou o diagnóstico e análise dos posicionamentos, atitudes e comportamentos dos indivíduos participantes. Algumas peculiaridades devem ser ressaltadas: primeiro, as sessões com os alunos objetivaram menos conhecer como acontecem as interações sociais e mais interpretar aquilo que os sujeitos expressam acerca dos diversos temas sugeridos (todos relacionados com a vida escolar); segundo, os grupos foram formados com a única finalidade de levantar informações sobre a relação dos alunos com a educação escolar. Portanto, a técnica utilizada distingue-se por não tomar como objeto de estudo os grupos existentes na própria dinâmica social e por não ter como referência o grupo em si, mas os indivíduos. Foram realizadas três sessões (uma em cada turno de aula – matutino, vespertino e noturno – de uma escola pública estadual). Os alunos participantes foram reunidos aleatoriamente, constituindo-se grupos de sete alunos, formados com integrantes de três classes diferentes (uma de cada série do Ensino Médio). Assim, em cada período e em cada turma foi feito o convite para que os alunos (que se encontravam em horário de aula) participassem da atividade proposta. Foram selecionados aqueles que voluntariamente se dispuseram a acompanhar o pesquisador até uma sala de aula vazia. O procedimento consistiu em: depois de anunciado os temas, os alunos expressaram suas opiniões e impressões, confrontando-as com as dos seus colegas. O papel do pesquisador foi o de mediador, intervindo quando as discussões alongavam-se demais ou quando os participantes “fugiam” do assunto, controlando o tempo destinado para a discussão de cada tema e estimulando quando os alunos demonstravam não ter muito a dizer sobre determinados temas.

Embora a preocupação fosse obter informações que evidenciassem a consciência que os alunos têm acerca da realidade que vivem e dos condicionamentos que sofrem e, também, saber como lidam com os limites e obstáculos enfrentados, optou-se pela realização de uma atividade em grupo, pois, supõe-se que seja possível, por meio do contato direto com os colegas, estimular a reflexão e o posicionamento diante de situações problemáticas. Não se desconsiderou o risco de que alguns participantes pudessem ser influenciados pelos outros, mas avaliou-se que o envolvimento dos sujeitos com

a atividade proposta talvez não fosse o mesmo com a utilização de outros instrumentos de coleta de dados como a entrevista ou o questionário. No primeiro caso, os sujeitos estariam sob tensão diante do entrevistador que não conhecem; no segundo, diante de um formulário e lidando de maneira impessoal com as questões e temas sugeridos. Essa consideração foi confirmada com a realização dos grupos focais. Conseguiu-se despertar um grande interesse pelos temas propostos, assim como as discussões transcorreram em um clima bastante descontraído. A título de exemplo, podem ser citadas duas passagens. A primeira, quando uma aluna do período vespertino disse que aquilo que tinha sido discutido acerca da participação dos alunos na vida escolar poderia ser debatido na escola (por eles mesmos), já que eram problemas que diziam respeito a todos. A segunda, quando um aluno do período noturno, já bem à vontade, fez algumas críticas ao autoritarismo e ao menosprezo que, segundo ele, caracterizam a forma como a direção da escola trata os alunos.

As sessões de grupo focal realizadas junto aos alunos buscaram levantar dados que indicassem suas posições quanto:

- às suas necessidades, aspirações e expectativas;
- ao que pensam da instituição escolar e dos estudos;
- ao que pensam da sua escola;
- à maneira que se relacionam na escola e com os educadores;
- à maneira como são percebidas as imposições feitas pela instituição escolar e pela sociedade.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em bairro da zona leste da cidade de São Paulo e a amostra foi composta por 21 alunos (sete de cada período de aula). Destes, 13 são garotas e oito são rapazes. Quanto ao ano que cursavam no Ensino Médio, estão assim distribuídos: seis estavam no 1º ano, sete no 2º e oito no 3º. Em relação à faixa etária, os alunos investigados apresentavam idade entre 15 e 26 anos. Registre-se que sete alunos (três do vespertino e quatro do noturno) tinham idade acima daquela prevista para cursar o Ensino Médio (entre 14-15 e 17-18 anos): no período da tarde, todas são do sexo feminino; no período da noite, são três rapazes e uma garota.

A escola onde foi realizada a pesquisa possui algumas singularidades. Em relação ao horário, é permitido que os alunos entrem na 2ª aula ou, uma vez dentro da escola, o aluno pode escolher entre assistir as aulas e ficar cir-

culando pelo pátio ou pela escola, desde que assuma suas responsabilidades em relação às faltas e às atividades cobradas pelos professores. Durante cada período de aula, os portões são abertos, em horários determinados, para a saída dos alunos que já tiveram suas aulas encerradas. Nesse momento, os outros alunos que estiverem fora das salas de aula, também podem ir embora, já que, misturados aos primeiros, saem juntos. Embora não permitida, essa situação é possibilitada porque parece haver um acordo tácito entre a direção da escola e os alunos. O interessante é que os alunos, ainda que apreciem essa espécie de liberdade que a escola oferece, reclamam que há desorganização generalizada em decorrência dessa situação. Por um lado, os professores não cobram pela responsabilidade que os alunos deveriam assumir e mantêm-se em uma posição de distância: são os alunos que devem demonstrar interesse e “correr atrás” daquilo que a escola e os professores podem oferecer; os alunos com dificuldades ou, segundo eles mesmos, “que querem aprender”, sentem-se como se não tivessem a quem recorrer. Por sua vez, número considerável de alunos, em decorrência da falta de interesse em relação à escola e aos estudos, situação identificada pelos participantes dos grupos focais, não leva a sério as normas e regras escolares, o que dificulta a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico; essa situação, de acordo com as informações coletadas, causa o mal-estar entre os próprios alunos. É a partir do reconhecimento da existência dessa tensão que é analisado o posicionamento deles, especialmente o que se refere às perspectivas educacionais e sociais que assumem.

Pressão social e responsabilidade

As informações fornecidas pelos alunos acerca de seus interesses e de suas ocupações demonstram o quanto o seu tempo é quase que completamente preenchido por cursos direcionados para a qualificação para o mercado de trabalho. Portanto, mesmo quando o aluno não é trabalhador ou quando está sem emprego, é possível verificar a inexistência de tempo livre ou ocioso, pois cada um está envolvido em uma série de atividades. No período da tarde, os alunos aparentam dispor de um tempo maior, se comparados aos alunos dos períodos Matutino e Noturno, mas as informações apresentadas indicam o quanto esses alunos também estão “ocupados”.

Dos sete participantes do Vespertino, temos que três alunas cursam o ensino profissionalizante e estão cumprindo carga horária em estágios supervisionados. Dos outros, uma deseja começar logo o ensino profissional e dois participam ativamente da vida do grêmio estudantil. Apenas um aluno indicou pouca participação na vida escolar. Talvez, possa-se dizer que os dois com militância no grêmio são, dos investigados, os que mais se aproximam do perfil tradicional do estudante, tal como ele foi concebido historicamente, como aquele que, integrante de uma categoria social, desenvolve vida acadêmica e tem como objetivo uma formação intelectual que o possibilite a intervir na realidade e ingressar, com êxito, na conjuntura social (conforme, por exemplo, Foracchi, 1965)¹. Ambos são representantes de suas respectivas turmas, participam de reuniões (Conselho de Classe, Conselho de Escola e reuniões com a direção da escola) e fazem “política”, reivindicando melhores condições e representando, segundo suas palavras, os alunos da escola junto aos professores e à direção da escola. É possível relacionar a postura desses dois alunos com a experiência escolar vivida por eles. Um deles encara a escola e a educação tendo como ponto de referência o seu desejo e quase obsessão por passar no vestibular da USP (Universidade de São Paulo). Para ele, os professores e o trabalho pedagógico da escola deveriam estar mais próximos dos alunos, incentivando e dando condições para que estes prossigam seus estudos.

Se sua aspiração é o ensino e a vida universitária, e esta orienta a sua postura em relação à educação escolar; não se pode desprezar o fato de que esta aspiração também tenha sido produzida na própria escola, a partir de seu envolvimento com os estudos e com a vida escolar, visto que o Grêmio Estudantil é bastante influente, embora eles próprios apontem problemas. Há uma tradição de luta e participação políticas, conforme ficou evidenciado nos depoimentos: *“o pessoal da escola sempre esteve envolvido e sempre estava numa grande proporção nos movimentos... a gente fez acampamento na frente da escola”*; *“essa escola aqui é muito ativa em passeata”*. Pode-se concluir que os alunos, de fato, possuem uma tradição de envolvimento com assuntos

¹ Marialice M. Foracchi analisou a transformação do jovem em estudante universitário e vinculou este fato à ascensão de uma parcela da classe média, no início dos anos 1960. Expõe, de maneira interessante, como as expectativas e as práticas dos estudantes estão relacionadas com sua situação de classe e com a experiência familiar e, também, com as possibilidades de inserção na vida social mais ampla. Esta é, apenas, uma das análises que salientaram a importância política do estudante no processo social, bastante comuns nas décadas de 1960-70 e que, de certa forma, continuam orientando a percepção que se tem dos jovens e dos estudantes.

políticos. Uma das alunas, que havia ingressado recentemente na escola parecia estar bastante empolgada com as possibilidades: *“eu estou numa chapa, então, eu já... é... com o pessoal da minha chapa, eles já me informaram de muita coisa, porque eles são mais velhos aqui e tal. Mas, assim... eu acho que o grêmio devia ter um pouco mais de participação... e... eu até vejo... assim... por alto, que eles mesmos dizem que não fizeram muita coisa. Só que, eu não sei se é porque eu venho de uma escola já não muito boa, que eu não achei tanta diferença aqui, entendeu?”*

Retomando o que foi exposto anteriormente sobre a questão da inexistência de tempo livre e das ocupações dos alunos, verifica-se que as preocupações e as aspirações, por um lado, e as atividades nas quais esses alunos estão envolvidos (estudos, qualificação profissional, trabalho e a própria vida na escola), por outro, remetem para as responsabilidades que eles próprios assumem. Por isso, é muito difícil afirmar que a juventude e a adolescência são fases da vida nas quais as preocupações e as pressões são menos intensas. É provável que muitos alunos não se dediquem a tantas atividades como foi verificado no grupo estudado. No entanto, as situações concretas em que se encontram exigem que os indivíduos, constantemente, assumam posições e tomem decisões importantes sobre suas vidas, tanto em relação ao presente quanto em relação ao futuro.

Como já foi mencionado, apenas sete alunos trabalham, sendo que uma do período da manhã (como secretária na agência de publicidade do pai) e seis do período noturno. Destes temos que dois trabalham em escritório de contabilidade; um em média indústria metalúrgica; uma como escriturária no poder judiciária; um como transportador escolar; um como costureiro em oficina de costura. Temos, portanto, quatro alunos que trabalham no setor de serviços e dois, na produção industrial. Pode-se observar que dois desses alunos manifestaram interesse, em relação ao ensino superior, por cursos que estão associados a sua área de atuação profissional: o que trabalha em escritório de contabilidade pretende cursar Ciências Contábeis; e o que trabalha como operário metalúrgico manifestou interesse por Engenharia. Isso significa que as opções que os alunos do Ensino Médio fazem acerca da profissionalização também são produtos do tipo de situação vivida no mundo do trabalho. Se isso é verdade em relação aos alunos trabalhadores, não deixa de fazer sentido quando são observadas as profissões mais citadas pelos 21 sujeitos

investigados. Foram citadas 13 carreiras ou cursos de nível superior, considerando-se que alguns dos alunos, ao citarem mais de uma, manifestaram dúvida em relação a sua escolha. São elas: Publicidade (quatro vezes), Medicina (três), Educação Física (três), Jornalismo (dois), Engenharia (dois), Psicologia (dois), Pedagogia (dois), Administração, Ciências Contábeis, Processamento de Dados, Arquitetura, Direito e Nutrição (uma vez cada).

Além de serem carreiras valorizadas socialmente, pode-se dizer que, muitas delas, têm uma enorme visibilidade, já que os profissionais que atuam nessas áreas estão entre os mais requisitados e os que mais se aproximam do padrão e estilo de vida predominante. O publicitário, o profissional da Educação Física (*personal trainer*, preparador físico), o nutricionista e o jornalista podem ser considerados representantes de um estilo que valoriza a aparência e que está ligado ao “cultivo” do corpo forte, como sinônimo de sadio, e da “boa” saúde, como atributos indispensáveis para a vida na época contemporânea; a publicidade (e o jornalismo está cada vez mais próximo desta) é aquela que confere legitimidade a esse padrão, que transforma todas as qualidades pessoais e aparentes em produtos que podem ser negociados no mercado, por exemplo, a boa aparência física e a proximidade com o referencial de beleza dominante, características fundamentais para se conseguir um “bom” emprego. O administrador, o perito em computação ou em matemática financeira são profissionais que demonstram a importância que os negócios assumiram. É digno de nota que o aluno que pretendia cursar Ciências Contábeis manifestou intenção de atuar na área da auditoria – o auditor é um profissional muito valorizado em uma época na qual a corrupção é um dos assuntos principais dos jornais. Já o médico, o engenheiro, o arquiteto e o advogado continuam figuras valorizadas, talvez, devido à persistência de uma tradição cultural que confere *status* a quem exerce determinadas carreiras que, notadamente, possuem funções sociais importantes de contribuir com a distribuição da justiça e o desenvolvimento econômico e social. O psicólogo, o pedagogo e, também, o professor são profissionais que vêm ganhando visibilidade, são pessoas que lidam com a subjetividade, em uma época que se considera fundamental atuar sobre esta para que aconteça a formação de indivíduos capazes de enfrentar o mundo em que serão lançados. É evidente que, aqui, está se referindo, apenas, a algumas tendências da sociedade atual, sem querer relacionar de maneira direta e linear as escolhas dos alunos com certos condicionantes sociais. Porém,

não se pode perder de vista que determinadas características da estrutura geral da sociedade podem estar orientando as escolhas e as ações dos indivíduos. E a experiência escolar parece não oferecer alternativas a esses alunos. Gouveia e Havighurst (1969, p. 122), em estudo já citado, indicam que a maioria dos que concluíam o Ensino Médio naquele momento (década de 1960) aspira profissões classificadas “nos escalões superiores da estrutura social” e sugerem que tais aspirações são constituídas na **experiência extraescolar** (na família ou no grupo social ao qual pertence). A escola no máximo ajuda a precisar e delinear o que foi produzido fora dela. Seriam possíveis e necessárias pesquisas que buscassem compreender como esse processo acontece e quais são as expectativas e aspirações geradas especificamente no ambiente educacional. De outra parte, os autores apontam que as principais razões para a escolha do tipo de curso médio (naquela época estavam divididos nos ramos científico, clássico, comercial, industrial e agrícola) eram aquelas relacionadas com a continuidade dos estudos ou com a inserção no mercado de trabalho – mais de 60% da amostra fazem menção a esses motivos. Enquanto que o gosto pelo curso ou por aquilo que a escola poderia proporcionar não ultrapassa 21% das respostas dadas pelos alunos investigados. Esse fato denota que, mesmo entre os alunos, o objetivo do Ensino Médio não está nele mesmo, mas é definido a partir de fatores exteriores à escola.

Aos 21 alunos que participaram das sessões de grupo focal foi proposto que projetassem como, a partir de suas concepções, deveria ser organizada a sociedade em que gostariam de viver e que expressassem quais as preocupações decorrentes do fato de estarem vivendo a fase da adolescência e da juventude. Como traço comum, pode-se destacar a dificuldade de todos os períodos vislumbrarem uma realidade diferente daquela em que vivem, embora essa tendência não tenha se manifestado da mesma forma e com a mesma intensidade entre todos os sujeitos investigados.

Os alunos que estudam de manhã

O grupo de alunos do período matutino foi o que mais encontrou dificuldade para falar sobre formas diferentes de organizar a vida social – já havia sido assim quando foi proposto que falassem a respeito de uma educação e de uma escola ideal. Por outro lado, foi o grupo que mais manifestou

preocupação com o fato de manterem uma relação de dependência com a família. Salientaram o quanto se sentem pressionados para que assumam responsabilidades no que diz respeito ao trabalho, à qualificação profissional e aos estudos. Para dois deles a preocupação maior é com a colocação profissional, com os estudos ficando em segundo plano ou sendo encarados como meio para alcançarem o que aspiram (arrumar um emprego que permita certa estabilidade e segurança). A preocupação com o ingresso no mercado de trabalho parece ser mais acentuada nestes dois alunos, por duas razões: primeiro, não demonstraram muitas expectativas em relação ao Ensino Superior, desejando começar a trabalhar o mais rápido possível; segundo, essa preocupação com o trabalho parece estar relacionada com a pressão vinha da família, cobrando deles decisões importantes referente ao seu futuro profissional. Tal pressão faz com que alguns se sintam desempregados sem nunca terem trabalhado.

O que caracterizou os alunos desse período foi o pouco que falaram acerca de uma hipotética possibilidade de organizarem, eles próprios, a vida em sociedade. Como já foi mencionado, todos os grupos de alunos encontraram dificuldade em fazer isso, mas, à tarde e à noite, mesmo quando não propuseram formas alternativas de organização social, descreveram a sociedade atual, analisando-a de maneira crítica. Isso não aconteceu no período da manhã; foi preciso muita insistência para que os alunos definissem alguns princípios norteadores. Desse modo, o que regularia o relacionamento entre os seres humanos e entre estes e a natureza seria, a partir da educação, o respeito. E esse respeito redundaria em igualdade: ficou evidente que as desigualdades sociais, principalmente no que se refere à distribuição de riqueza, são produto da falta de respeito prevalecente nas relações sociais. “(...) acho que o princípio básico devia ser a educação. Inclusive, eu acho que se os homens tivessem uma boa educação, o problema com a natureza ia estar resolvido, quer dizer, ia ter respeito” (aluna do matutino).

É importante mencionar que no momento em que falaram sobre a educação escolar, os alunos do período da manhã enfatizaram seu caráter instrumental, valorizando o fato da escola estar em sintonia com o mundo do trabalho. Mas, nesse momento, a aluna citada atribuiu outra função para a educação, embora não tenha se referido à escola. A educação deveria, segundo ela, se ocupar de formar indivíduos aptos a viverem em sociedade ou, em

outras palavras, tem um papel importante na construção de relações sociais mais justas e igualitárias. Ao serem interpelados sobre outras formas de organização política e de representação, reafirmaram a necessidade de continuar havendo líderes e governantes. Para outra aluna, “(...) de qualquer forma, alguém tem que administrar”; para uma terceira, o caminho não é abolir “(...) os deputados, vereadores, senadores, presidentes”. Isso deixa evidenciada a dificuldade de transcenderem aquilo que faz parte de suas referências e pensarem para além da realidade na qual estão imersos. Pode-se dizer que a educação escolar contribui para essa situação quando não trabalha com as possibilidades históricas ou quando o contexto social não é trabalhado como produto de disputas e conflitos entre grupos e classes sociais distintos e, muitas vezes, antagônicos.

Em relação à condição de jovem e estudante, destacaram as dificuldades enfrentadas no momento de arrumar o primeiro emprego. À essa preocupação está associada a noção de que é necessário algum tipo de qualificação profissional, pois, somente isso permitirá que ingressem no mundo do trabalho. Daí, a valorização dos cursos que conferem certas habilidades e competências, como, por exemplo, inglês e informática, além dos próprios cursos profissionalizantes oferecidos pela escola em questão. Segundo esses alunos, é preciso preencher dois requisitos para conseguir uma “boa” colocação profissional: experiência, que não possuem, pois nunca trabalharam, e qualificação. Essa preocupação com o ingresso no mundo do trabalho parece ser decorrência da forma como as cobranças são percebidas. Os alunos da manhã se sentem cobrados pelos adultos, especialmente pela família, em relação à necessidade de preparação para o futuro. Em primeiro lugar, existe cobrança por responsabilidade – no amadurecer e de assumir determinadas obrigações. Em decorrência, há a cobrança em relação aos estudos – educação escolar e cursos de qualificação – encarados sempre como preparação. Os alunos sentem-se cobrados também quanto à responsabilidade social dos jovens: reconhecem que são depositadas nas novas gerações algumas esperanças em relação aos rumos da sociedade e ao desenvolvimento do país:

Depende do lugar. Em casa, seus pais cobram você para sua educação. O mercado de trabalho, eles cobram de você para ter experiência, eles cobram você pra você se tornar um bom profissional. E sempre eles falam que os jovens são o futuro da nação. (Rindo) Dos anos que eu estou vivendo... são só os jovens que é o futuro da nação. Sempre os jovens ficam velhos e continua sendo os jovens

que são o futuro da nação. E aqueles jovens de antigamente que eram o futuro? Não é mais o futuro hoje... continua sendo os jovens de hoje (aluna do período matutino).

Enfim, é importante não perder de vista qual é a noção ou percepção de liberdade manifestada pelos alunos. Ela está vinculada à responsabilidade, pois somente é vivida a partir do momento em que são assumidos determinados compromissos. Porém, manifestaram a consciência de que liberdade não está significando, concretamente, a possibilidade de fazer aquilo que se quer, mas sim, tomar algumas decisões a partir do leque de opções oferecido. E em alguns casos elas não são muitas. Assim se manifestou uma aluna: “(...) Eu não saio. Eu vou da escola pra casa, da casa pra empresa [onde trabalha com o pai] e depois pra casa”. Portanto, a liberdade é percebida e vivida como a possibilidade de se buscar aquilo que desejam e aspiram, de *sonharem* e não como a tomada de decisões autônomas em relação aos rumos que darão para suas vidas. Na relação entre liberdade e responsabilidade, quanto mais compromissos assumidos menos autonomia. Parece ser esse o preço a pagar pela entrada no mundo adulto. Se, em um primeiro momento, os alunos adolescentes não se consideram livres porque estão sob a autoridade da família, essa situação não se modifica com a maturidade, pois acontece a submissão também em relação à realidade social, que impõe a interiorização de inúmeros compromissos; mas apesar de serem sempre impostos, devem ser assumidos como sendo escolha do próprio indivíduo.

Os alunos que estudam à tarde

Os alunos do vespertino foram os que mais identificaram e discutiram os problemas sociais. Várias questões importantes e delicadas foram abordadas como, por exemplo, o racismo, o homossexualismo, a violência, a corrupção na vida política e a perda das referências culturais no que diz respeito à sociedade brasileira. Uma característica marcante deste grupo foi a disposição de falar sobre vários assuntos. Demonstraram ser pessoas bem informadas, embora, algumas vezes, discutissem determinados temas sem muita clareza e fazendo alguma confusão. Por isso, chamou atenção a convicção com que emitiram suas opiniões sobre os mais variados temas, com exceção de duas alunas. Um deles ofereceu a seguinte explicação para o funcionamento do jogo político:

“Isso é uma troca, já começa por aí: ‘vocês me coloquem lá dentro, me ajudem a entrar, que eu vou regularizar, vou ajeitar tudo pra vocês lá dentro’”. Sua intenção foi indicar como um determinado político identificado com os homossexuais só atuava com a finalidade de favorecer esse grupo de pessoas.

Essa forma de avaliar as situações as quais cada indivíduo vive está muito presa às opiniões preconcebidas, pois nenhum levantamento rigoroso de informações e nem uma reflexão crítica sobre os fatos são realizados; tampouco tem a ver com as experiências vividas no cotidiano. Tal forma de avaliação pode ser compreendida como uma tendência a formar juízo a partir de determinados padrões gerais estabelecidos no âmbito coletivo: as opiniões e concepções acerca de fatos e temas relevantes dizem respeito não ao indivíduo que as formula, mas aos padrões gerais de comportamento. É claro que há o reconhecimento naquilo que se pensa e fala, contudo, é importante examinar em que medida não se está apenas reproduzindo algumas opiniões preestabelecidas. Dito de outra maneira: por não ter nem experimentado e nem analisado as informações que chegam, o indivíduo acaba por abrir mão tanto da própria experiência como do pensamento. Se como afirma Adorno (1969, p.143), o ato de pensar “(...) não é uma pura atividade subjetiva (...), é o processo dialético entre sujeito e objeto, no qual ambos os polos determinam-se”, então, formar opiniões e julgar sem ter vivido experiências que permitam conhecimento pessoal sobre os fatos é desligar o pensamento do seu objeto. Quando acontece isso, é a própria subjetividade que sai prejudicada e, portanto, pode-se dizer que essa tendência impede ou dificulta a reflexão autônoma e reproduz certos padrões de comportamento e de pensamento condicionados.

Mesmo com a descrença na política tradicional e parlamentar, os alunos do vespertino não apresentaram nenhuma proposta alternativa. Pelo contrário, foi ressaltada a necessidade dos eleitores conhecerem seus representantes, diferenciá-los e acompanhar sua atuação, não somente em época de eleição, mas durante todo seu mandato. A maneira proposta para se resolver os problemas sociais estaria na participação da população na vida política, o que significa organização e cobrança junto às autoridades. Outra proposta foi a renovação política, com a inclusão dos jovens ou de mais jovens no processo eleitoral: cobram da juventude maior participação e, ao mesmo tempo, atribuem o papel de modificação do panorama e de renovação. Portanto, as

transformações, as reformas ou as mudanças passam, na visão desses alunos, pela inclusão do jovem na vida política. Interessante é o fato deles não apresentarem propostas alternativas concretas, embora reconheçam a necessidade da transformação social.

Esses alunos também elaboram uma crítica à maneira como os problemas sociais são enfrentados. Reconhecem a existência de determinada divisão social: no momento em que são necessários sacrifícios ou privações ou em que dificuldades estão sendo vividas são sempre os mais pobres os maiores prejudicados. Portanto, há a consciência de que a condição de classe social determina, em grande medida, o grau de dificuldade que cada um enfrentará. Isso fica evidenciado quando entra em discussão o tema do racismo e ao preconceito. Embora todos tenham reconhecido que eles acontecem na sociedade brasileira, em relação aos negros, aos nordestinos e aos homossexuais, tais aspectos foram colocados em segundo plano em relação à condição de classe e à desigualdade social:

hoje em dia, no país que nós estamos, no século XXI, a gente tem que deixar bem claro: você só vai sofrer esse tipo de coisa, se você for pobre, porque se você for rico, você não vai sofrer... (...) A questão hoje é o que? Se você tem dinheiro, você vai aonde você quiser, você compra o que você quer e as pessoas são obrigadas até a te engolir. Por exemplo, se eu fosse rica, se ela viesse e me fizesse uma ofensa, eu ia falar assim: "Minha filha, eu não vou me rebaixar, porque o que eu tenho você não tem capacidade de ter" (aluna do período vespertino).

Os alunos do período vespertino apresentam uma tendência a atribuir uma parte considerável da responsabilidade pela atual situação em que vive a população brasileira a ela própria: falta participação, organização e consciência dos seus direitos, além de predominar o individualismo e o pouco envolvimento com os grandes problemas nacionais. No entanto, a outra parcela de responsabilidade é atribuída aos governantes que, para manterem seu poder, manipulam a população. É importante mencionar duas passagens que confirmam a interpretação de que há uma *conspiração* por parte da elite dirigente. A primeira diz respeito a uma das explicações para a crise da escola: ela seria fruto do plano que nega educação para toda a população, pois, assim, será mais facilmente manipulada. Por outro lado, essa manipulação não é realizada apenas por intermédio da educação escolar. A crise é percebida não somente incidindo sobre a escola, mas como crise cultural. E esta é entendida como a

distorção de valores e manifestações culturais, que segundo eles, são genuinamente brasileiras. Os exemplos utilizados são o Dia das Bruxas (Hallowen), que sobrepujou o Folclore Brasileiro, e o Carnaval, que foi se modificando ao longo da história. O que importa frisar é que essas transformações culturais são vistas como parte do plano para a manutenção da elite dirigente no poder – que, por sua vez, não é claramente identificada e nomeada.

O que temos, a despeito da crítica presente em tais formulações, é uma fórmula bastante esquemática de pensamento. E, mais uma vez, a escola parece pouco dotada de condições para combater essa situação. Adorno (1995c), ao relacionar consciência e capacidade de pensar, define a primeira nos seguintes termos:

Em geral este conceito [de consciência] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995c, p. 151).

A manifestação dos alunos adolescentes sobre sua experiência na escola e sobre o que pensam e percebem da realidade indica enorme dificuldade para as experiências intelectuais. E tal dificuldade parece se acentuar na própria escola.

Os alunos que estudam à noite

Foi entre os alunos que estudam à noite que ocorreu o maior debate acerca dos temas propostos no grupo focal. Houve uma maior discordância entre os participantes e certa troca de ideias, o que marcou fortemente a discussão sobre a realidade social. Por isso, foi possível levantar algumas características importantes que evidenciam qual formação receberam e recebem estes alunos do Ensino Médio. Mais uma vez, é necessário dar ênfase à maneira como os indivíduos formulam suas opiniões a respeito dos mais variados

assuntos. Assim como ocorreu no Período Vespertino, os alunos do Noturno fizeram comentários sobre questões sociais e políticas com muita convicção. A diferença está no envolvimento que mantêm com os problemas identificados, isto é, ativeram-se mais ao que está próximo do seu cotidiano como, por exemplo, a violência, a ação policial, o custo de vida e o desemprego. No entanto, mesmo tratando de problemas que são vividos por eles, fizeram avaliações baseadas não nessa experiência, mas em opiniões formuladas por outros. O interessante é que não se pode associar diretamente essas opiniões emitidas com a adesão aos princípios ideológicos expressos nelas. Um aluno, ao criticar a ação policial que, segundo ele, não trata “os ladrões” com o devido rigor, fala do tempo em que Paulo Maluf era Governador de São Paulo, elogiando a maneira como a polícia, por meio da ROTA (Ronda Ostensiva Tobias Aguiar), agia: “(...) batia, pra depois perguntar quem é, o que está fazendo na rua, o porquê está na rua (...).” Sua preocupação, na verdade, é com a impunidade, e o elogio que faz a um tempo passado está relacionado à ideia de que havia menos violência e de que a justiça funcionava melhor, e não ao aparente desprezo manifestado por aqueles que cometem delitos. É importante salientar que durante a discussão foi reelaborando sua opinião sem, contudo, deixar de elogiar “o tempo do Maluf”. Outro aluno, discordando do primeiro, disse que os policiais são despreparados, arbitrários e violentos, pois abusam da autoridade que lhe é conferida. Retomando a palavra, o aluno saudoso do tempo do Maluf concordou com essa afirmação, definindo como deveria ser a ação policial: abordando as pessoas que se encontram na rua com educação e sem cometer abusos, utilizando a violência somente quando for necessário. O curioso é que, por fim, admitiu que a ação da Polícia não precisa ser da forma como tem sido e, concluindo seu raciocínio, disse: “Por isso é que eu falo: na época do Maluf, os caras chegavam: ‘mão na cabeça, por gentileza, por favor dá pra você fazer isso, por favor dá pra fazer aquilo?’ Não é chegar, pá, e bater: ‘Faz isso, faz aquilo’.”

Fica evidente que, mesmo com novas informações e com outra avaliação, não foi capaz de rever sua opinião inicial de maneira completa. Modificando seu entendimento de como deve ser a abordagem policial, não alterou sua visão de que a “época do Maluf” era melhor. Isso significa que o julgamento feito e a tomada de posição não foram orientados pelo pensamento e pela experiência, isto é, pelo próprio indivíduo, mas por pré-conceitos e pré-dis-

posições que acompanham e informam o desenvolvimento da subjetividade. Por outro lado, os indivíduos são impelidos a emitirem opiniões e a tomarem partido sem que seja dada a oportunidade do envolvimento com o objeto que deve ser avaliado. Ao que parece, essa é uma marca importante da formação que é oferecida às novas gerações e da qual a educação escolar toma parte. Ao não ser permitida a participação e o engajamento em situações que vão além da realidade imediata do aluno, a escola impossibilita a própria constituição dos indivíduos. Destaque-se que o estímulo aos alunos para que manifestem suas opiniões sobre todos os assuntos não garante a formação crítica, pois é necessário o exercício da autonomia, da liberdade e da experimentação para que se possa falar em educação para além da adaptação. Por exemplo, por não incluir discussões sobre questões polêmicas, como violência policial, a educação escolar pode estimular seus alunos a buscarem referências em épocas e situações que não viveram, reproduzindo o que ouvem de seus pais e de outros adultos mais velhos.

(...) o órgão do pensar, a inteligência, não consiste somente na força formal da capacidade subjetiva de construir conceitos, juízos e deduções corretamente, mas também na capacidade de orientar essa capacidade ao que ela mesma não é. O momento denominado catexis pela Psicologia, a ocupação pelo pensamento do objeto, não é algo exterior, puramente psicológico, mas é a condição de verdade do próprio pensamento. Quando há atrofia, a inteligência se imbeciliza. (...) Essa imbecilidade triunfa, em parte, quando os mecanismos intelectuais desprendem-se, correm no vazio, pondo no lugar da coisa, suas formas e suas determinações de ordem. A opinião que se dogmatiza e que prossegue sem admitir oposições é um exemplo disso. A opinião é, portanto, consciência que não apreendeu seu objeto (Adorno, 1969, p.143).

A opinião é uma etapa importante do pensamento, mas quando este não vai além ou confunde-se com aquela, isto é, quando se renuncia ao aprofundamento e ao envolvimento com objeto, é ao próprio pensamento que se está renunciando. Esse procedimento pode ser justificado como sendo uma economia de energia psíquica, pois, a opinião é a tentativa de dar sentido e colocar ordem “(...) em uma realidade plena de contradições, sem ter que fazer para isso um grande esforço” (Adorno, 1969, p.144). Esta parece ser a tendência que se verificou entre os alunos investigados. Nesse sentido, muitas coisas foram ditas como eco de discursos feitos coletivamente: 1) os adolescentes não são punidos quando cometem crimes e delitos, pois são menores

de idade; mas, eles já sabem o que estão fazendo; 2) o Estatuto da Criança e do Adolescente só trata de direitos e não estabelece deveres, por isso os jovens comportam-se como se nada fosse acontecer a eles; 3) é necessário adaptar-se, moldar-se ao mercado de trabalho, já que não falta emprego, mas trabalhadores qualificados.

Os alunos do noturno deram bastante ênfase às diferenças de classe como fator determinante para a organização social. Identificaram a concorrência e a competitividade como a lógica predominante e a divisão entre ricos e pobres definindo aquilo que é oferecido para cada indivíduo, inclusive no que se refere à distribuição da justiça e das oportunidades. É a partir dessa configuração geral que expressaram suas opiniões acerca da organização da sociedade e detectaram os problemas que gostariam de ver solucionados. Uma das críticas foi dirigida ao individualismo que predomina nas relações entre as pessoas. A própria corrupção na política é entendida dessa maneira: como cada um só pensa em si próprio, a lógica de se tirar vantagem em cada negociação, em cada transação seria uma consequência natural desse individualismo. No lugar de “subir pisando nos outros” e “usar a escada dos outros pra poder cada vez mais subir na sua”, conforme alguns se expressaram, foi sugerido que os princípios que deveriam regular a vida em sociedade são a união, a comunhão e o espírito de coletividade, definidos nos seguintes termos: 1) todos devem trabalhar para que possam subir juntos: se o objetivo é o desenvolvimento e o progresso, eles devem acontecer para todos os indivíduos; 2) deve-se procurar solucionar os conflitos existentes, já que, para se atingir os objetivos propostos, é importante relacionar-se bem com o outro. Havendo um bom relacionamento entre as pessoas torna-se possível o estabelecimento de objetivos comuns. Esses estudantes indicaram que os conflitos decorrem do individualismo ou da luta para se vencer na vida, no entanto, os indivíduos não percebem que, dessa forma, coloca-se em risco o seu próprio progresso pessoal.

Por outro lado, como esses princípios prevalecem, seria necessário, para que a situação seja transformada, que haja uma maior organização política da população. Para que aconteça a união deve ocorrer a participação política, que somente será possível quando houver consciência que, por sua vez, só florescerá quando uma “boa” educação for oferecida à população. Com a conjugação de todas essas condições, seria possível a luta por aquilo que é “direito de todos”, que pode ser traduzido por melhores condições de trabalho

e de existência. Assim, esses alunos atribuíram à educação um papel fundamental no processo de conscientização. Da mesma forma como os alunos do período da tarde, manifestaram a ideia de que um dos objetivos de quem está no poder é fazer com que a população continue ignorante. Nesse sentido, a educação é negada e quando oferecida é de baixa qualidade. Portanto, prevalece a interpretação da crise da escola como reflexo de um plano da elite para permanecer no poder. Os alunos da noite manifestaram a consciência de que existem grupos sociais distintos e com interesses divergentes e antagônicos. Quando foram nomear os seus “inimigos” citaram os grandes empresários, mas expressaram que os maiores exploradores são os políticos e governantes. Portanto, a exploração e a dominação são percebidas no exercício do poder do Estado: quando da cobrança de tributos e impostos associada ao poder de reprimir e punir aqueles que não cumprem as leis. Mas é importante frisar que os alunos investigados consideram que existe uma distribuição desigual da justiça, que acontece conforme a posição de cada indivíduo na hierarquia social. Segundo as palavras de desses alunos, “(...) a cadeia foi feita pra três ‘P’: preto, pobre e prostituta...”. Se os políticos e governantes são os maiores exploradores, não deixaram de criticar a atitude da população em relação à situação vivida: há certa acomodação. Sobre esse assunto aconteceu discordância entre os participantes do grupo focal. Todos concordaram que o povo brasileiro é acomodado e que pouco luta por seus direitos. Mas, foram dadas duas explicações para este fato. A primeira aponta que essa atitude é gerada pelo medo: os indivíduos não enfrentam as situações adversas, não participam da vida política e não lutam pelo que acreditam porque persiste o temor da repressão e de que sofram consequências contrárias, caso ocorra o fracasso. Em outras palavras, é o medo de ficar exposto e sem proteção no momento da reação que os movimentos reivindicatórios provocam. A segunda explicação sugere que a acomodação ocorre porque o brasileiro é “desesperançoso”, “sossegado” e “preguiçoso”.

Tais explicações, embora distintas, guardam entre si algo em comum: os indivíduos tomam determinadas atitudes em decorrência da falta de perspectiva e de projetos alternativos, além de prevalecer o sentimento de impotência diante de forças sociais que não podem ser controladas. Ainda que de um jeito que denota a pouca capacidade de elaboração teórica, os alunos do noturno expressaram, segundo eles, quais as dificuldades concretas que enfrentam

diante do mundo que se apresenta. Seja como for, estamos diante de duas explicações que convergem em mais um ponto: tanto a ideia de que prevalece o medo como a de que não há nada a fazer remetem para o problema da conscientização. Não é que os indivíduos não sabem o que acontece a sua volta, mas não se sentem habilitados a atuar com o intuito de dar outra direção à ordem social. Ao caracterizar a atitude do povo brasileiro em relação à realidade social e política, nos termos expostos, os alunos acabaram, aparentemente, descrevendo o seu próprio comportamento em relação a sua experiência imediata. Todos concordaram que também fazem aquilo que estavam criticando, isto é, diante de situações em que poderiam agir e tomar posições, acabando não fazendo nada por medo, preguiça ou acomodação.

Ante o que foi exposto, é importante reavaliar a forma como tem sido definido o conceito de consciência. Ficou patente que os alunos possuem certo entendimento da realidade que está a sua volta, que julgam e ensaiam saídas para os problemas detectados. Portanto, não se pode dizer que, sendo objetos de manipulação, os indivíduos desconheçam a situação na qual estão imersos. Por outro lado, ao perceberem os limites e obstáculos que restringem o seu campo de ação, não projetam alternativas que transcendam a ordem estabelecida, não vislumbram nada além da lógica dominante (concorrência, individualismo e adaptação às necessidades sociais), embora tenham plena consciência de que muitas transformações precisam acontecer. Nesse sentido, é possível identificar um teor crítico na expressão dos alunos. Mas, antes de menosprezar ou supervalorizar o que declararam, é importante não perder de vista a noção de parálisia da crítica de Marcuse:

Na falta de agentes e veículos de transformação social [a classe revolucionária], a crítica é, assim, levada a recuar para um alto nível de abstração. Não há campo algum no qual teoria e prática, pensamento e ação se harmonizem. Até mesmo a análise mais empírica das alternativas históricas parece especulação irreal, e a adesão a ela uma questão de preferência pessoal (ou grupal). Não obstante, cabe perguntar: essa falta refuta a teoria? Em face de fatos aparentemente contraditórios, a análise crítica continua insistindo em que a necessidade de transformação qualitativa é tão premente quanto em qualquer época. Necessária a quem? A resposta continua sendo a mesma: à sociedade como um todo, para cada um de seus membros (Marcuse, 1969, p.16).

Os alunos do período noturno reafirmaram a necessidade da transformação qualitativa, de que a organização da sociedade e as relações sociais

sejam orientadas por outros princípios. Sabem o que se passa, idealizam algo que julgam mais justo, mas não enxergam as possibilidades de concretização, pois deparam-se com obstáculos que impedem a ação e limitam a experiência. E como o comportamento e as atitudes são conscientes, mesmo que não se possa falar em autonomia, os indivíduos sabem porque agem de determinada maneira, é possível afirmar que o potencial para o rompimento desse círculo vicioso permanece vivo. Em uma realidade em que tudo é percebido como imposição, cada um tem que fazer um grande esforço para se conformar, para aceitar o que é imposto (Adorno, 1994, p. 146). Por isso mesmo, a consciência aflora, já que é necessário tomar parte no processo de conformação e adaptação. Segundo Adorno, comparando o teor ideológico da realidade do capitalismo avançado com a ideologia no seu sentido tradicional, que continha um elemento de verdade, já que apontava para uma sociedade ideal, prevalece a “mentira ostensiva” (1994, p. 146). Parece não haver dúvidas que nem de longe vivemos uma situação que aponta para a liberdade e para uma vida digna e de que ninguém mais acredita que os sacrifícios aos quais todos são submetidos levarão a uma situação distinta.

Os próprios dominadores não acreditam em nenhuma necessidade objetiva, mesmo que às vezes deem esse nome a suas maquinações. Eles se arvoram em engenheiros da história universal. Só os dominados aceitam como necessidade intangível o processo que, a cada decreto elevando o nível de vida, aumenta o grau de sua impotência (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 48-49).

Apenas um “fino véu” impede que se perceba a realidade tal como ela é; assim, torna-se necessário que o próprio indivíduo despenda energia para aceitar a mentira e conformar-se a ela. Por isso, não parece apropriado interpretar essa aparente apatia diante dos graves problemas sociais apenas atribuindo a ela a falsa consciência ou a ignorância, pois aquilo que determina e conforma os indivíduos parece estar muito próximo da consciência. De outra parte, é importante assinalar que essa situação condiciona a maneira como ocorre a formação dos indivíduos das novas gerações: são deferidos contínuos golpes contra a espontaneidade e a criatividade.

(...) não podemos nos contentar simplesmente com que a espontaneidade foi substituída pela cega aceitação do material imposto. Mesmo a crença de que hoje o povo reage como insetos e está degenerando em meros centros de reflexos socialmente condicionados, é apenas aparente. (...) Pelo contrário, a es-

pontaneidade é consumida pelo tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que é imposto – um esforço que se desenvolveu exatamente porque o véu que recobre os mecanismos de controle se tornou tão tênue (ADORNO, 1994, p. 146).

Os indivíduos são formados para se submeterem à ordem social tal como ela se apresenta. E o esforço feito para aceitar a mentira (uma sociedade que impede o florescimento e desenvolvimento pleno de cada um e de todos) poderia ser direcionado para se contrapor a ela. Mesmo falando em acomodação, no sentido expresso pelos alunos investigados, esta somente acontece quando cada um toma parte, ativamente, desse processo, isto é, para que ocorra a adaptação e a conformação é necessário que sejam vividas situações nas quais ocorra a interiorização daquilo que está sendo imposto.

Se a formação que está sendo possibilitada tem esse caráter, e a fala dos alunos parece apontar nesta direção, é importante não perder de vista que se trata de uma tendência. No entanto, Paul Willis (1991), investigando estudantes adolescentes ingleses, filhos de trabalhadores, na década de setenta do século XX, levantou dados interessantes acerca da forma como esses alunos acabam por reproduzir os padrões escolares burgueses e a divisão social do trabalho, à medida que ocorre o seu envolvimento com os estudos e com a escola e sua escolha profissional. Mesmo produzindo o que o autor chama de uma “cultura contra escolar operária” de resistência (Willis, 1991, p.13), os alunos, ao se oporem aos padrões escolares, reafirmam e assumem o que já estava, de antemão, destinado aos filhos dos trabalhadores: determinados valores culturais próprios da classe operária e as profissões manuais. E isso não é percebido como imposição, mas como um aprendizado que permite a construção da identidade. Parece haver conexão que entre a falta de alternativas (paralisia da crítica), a educação escolar e as respostas que os indivíduos dão para as imposições sofridas.

Embora as desigualdades sejam frequentemente vistas, a exploração reconhecida e as injustiças e as contradições experenciadas todos os dias, nenhuma dessas coisas parece apontar na mesma direção. Elas parecem não ter uma causa comum. Se alguns exploram e alguns são explorados, se alguns são iguais e outros desiguais, isso não parece ter como causa a divisão sistemática da sociedade em classes. Todos têm a mesma oportunidade de explorar outros, assim como de ser explorado. Além disso, nenhum sistema pode esperar ja-

mais mudar isso. Um grau muito marcado de desencantamento com o sistema existente e um certo grau de conhecimento da exploração, conjugado com penetrações culturalmente mediadas (embora distorcidas) e em parte vividas do sistema capitalista, podem coexistir com uma pacífica aceitação do sistema e uma crença de que não existe nenhuma supressão sistemática das oportunidades pessoais na vida. A supressão é reconhecida, mas não mais do que como parte aleatória da condição humana. A natureza humana, não o capitalismo, é que é a armadilha. A ideologia tem ajudado a produzir isto – embora não simplesmente a partir de seus próprios recursos: ela é acreditada porque é em parte autocrada (Willis, 1991, p. 202).

É evidenciado no estudo de Paul Willis que nas próprias formas de resistência, por sua vez orientadas pela lógica da sociedade de classes, residem elementos de “autocondenação” (1991, p.13). Portanto, os indivíduos participariam ativamente do processo de sujeição à ordem estabelecida. É necessário, ao analisar o que dizem os indivíduos sobre sua experiência, levar todos esses fatores em consideração sob o risco de interpretar aquilo que dizem de si mesmos e da sociedade de maneira simplificada. Os comportamentos e as atitudes dos indivíduos não são meros reflexos da ordem social ou da ideologia, mas tampouco se pode esquecer que as determinações e os condicionamentos existem; fundamental é conhecer e compreender como se constitui a subjetividade na sua relação com a objetividade.

Por fim, no debate sobre participação política e o exercício da cidadania ficou evidenciado que as cobranças feitas pelos adultos aos jovens não surtem o efeito desejado – fazer com que as novas gerações assumam suas responsabilidades – porque quando tais cobranças acontecem sem estarem acompanhadas de exemplos não são levadas em consideração, pois não se pode cobrar o que não é vivido. Em outras palavras, os alunos indicaram que consideram os exemplos fundamentais para formação das futuras gerações. Um dos estudantes fez a seguinte observação: “não adianta nada... o pessoal fica falando na televisão: ‘vocês, jovens, são o futuro da nação; vocês, jovens, têm que resolver os problemas do país’. E por que eles que estão lá em cima não estão fazendo algo pra ajudar? Se você assiste televisão, você vê que os empresários estão roubando (...)”. Nesse sentido, expressaram que os jovens, de fato, precisam de uma base consistente que dê conta da educação e da formação desde a primeira infância. Isso significa que dão grande importância para a transmissão dos valores morais que devem orientar a vida social, já que

esta base é entendida como aprendizagem do que é certo e errado. Outra aluna chamou a atenção, e todos concordaram, para o fato de que uma boa estrutura familiar e condições sociais e culturais não são suficientes para que os indivíduos optem e se orientem por aquilo que é “certo”. Evidencia-se que querem e necessitam de modelos. Mais do que conteúdos que visam desenvolver determinados valores, os alunos investigados indicaram o quanto consideram importante que esses valores sejam vividos, deixando claro, portanto, a necessidade de a educação escolar, a convivência familiar e a vida social serem orientadas não por apelos para que assumam determinados compromissos, mas por ações concretas que desenvolvam relações sociais justas e humanas. O problema não estaria na suposta crise moral, da família, da escola ou de valores, mas na persistência de situações que impõem determinadas condutas por parte dos indivíduos; o que prevalece é a tendência que obriga os indivíduos a agirem quase que unicamente visando sua autopreservação. Adorno (1995a), em ensaio escrito na década de sessenta do século XX no qual apresenta ponderações sobre as tendências que identifica e que estão presentes na educação escolar, assevera:

Considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que seja boa –, sem que eles sejam experimentados por si mesmo como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente. (...) Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral – são assumidos com o objetivo de identificar-se como cidadão confiável – ou então produzem rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão do próprio indivíduo (ADORNO, 1995a, p. 124).

Mesmo assim, observa-se a atribuição de um peso importante para as escolhas que os indivíduos são obrigados a fazer. Segundo o entendimento dos alunos, algumas opções são dadas e, apesar dos condicionamentos sociais, é possível escolher entre caminhos que nortearão e conduzirão os indivíduos pela vida afora. É interessante registrar que, mesmo reconhecendo os limites e obstáculos, predominou a noção de que são os próprios indivíduos – e isso vale para os alunos de todos os períodos – que definem e que dão sentido para

sua existência. Pode-se dizer que sabem quais são os valores que deveriam reger as relações sociais, considerando-os fundamentais; o que falta, e a crítica que esboçam vai nessa direção, são as condições para que possam ser vividos na sua plenitude.

Finalmente, os estudantes investigados de todos os períodos reconheceram os condicionantes sociais, e a ênfase recaiu sobre a posição social que é determinada a partir da hierarquia estabelecida pela desigualdade produzida na sociedade de classes. Os alunos em geral manifestaram essa consciência, mas deixaram transparecer, também, a ideia de que não somente as oportunidades estão subordinadas à posição social, mas a própria maneira como se encara a vida é encarada determinada, em certo sentido, pelas limitações que caracterizam os grupos sociais. Também chamaram a atenção para o fato de que liberdade pode ser outra coisa além do usufruto e consumo de bens materiais e culturais. O fato de o indivíduo estar sofrendo limitações é o que caracteriza o viver privado de liberdade. Assim, demonstraram ter consciência – ou pelo menos conhecimento – de que as condições concretas de existência conjugadas com determinados padrões culturais orientam a visão de mundo dos indivíduos. E esta, por sua vez, acaba por interferir na maneira como são vividas as experiências. Pode-se dizer que é a partir dessa situação que as necessidades (sociais ou individuais) são interiorizadas e assumidas. É a partir daí, também, que a noção de liberdade ganha conteúdo, isso quando é definido aquilo que os indivíduos desejam e aspiram para suas vidas. No entanto, uma vez cristalizados determinados padrões de pensamento e ação, estes acabam condicionando as expectativas, os projetos e os sonhos daqueles que vivem sob o predomínio desses padrões. O problema dessa situação é que pouco ou nenhum espaço tem sido deixado para que sejam vislumbradas alternativas que permitam que conceitos tão importantes como necessidade e liberdade sejam definidos a partir da experiência dos indivíduos vivendo e enfrentando as contradições sociais. Ao contrário, cada vez mais são orientados pelas imposições e pelo sentimento de que não há nada que possa ser feito para transformar a realidade, chegando-se ao ponto de aceitar que apenas a satisfação de certos padrões de consumo ou o desenvolvimento de habilidades que proporcionam condições para a adaptação e integração social é o suficiente para caracterizar a liberdade e a felicidade. A análise da experiência escolar e social de alunos do ensino médio permite

afirmar que a instituição escolar e seus educadores se posicionam e atuam no sentido contrário dessa tendência.

Resumo: Adotando a teoria crítica da sociedade como referência, neste estudo são apresentadas algumas interpretações para o Ensino Médio e problematizadas a experiência e a formação política dos jovens. Analisou-se suas manifestações visando apreender a condição de estudante e tecer considerações sobre a escola – a formação intelectual, moral, da personalidade e política. Observou-se que são orientados cada vez mais pelas imposições sociais e pelo sentimento de que não há nada que possa ser feito para transformar a realidade. A análise da experiência desses alunos permite afirmar que a escola e seus educadores quase nada conseguem fazer contra essa tendência.

Palavras-chave: Educação escolar; Juventude; Ensino Médio; Formação política.

Abstract: Adopting the critical theory of society as reference, this study presents some interpretations for the high school and problematize the experience and the political education of young people. It was analyzed its manifestations aiming to apprehend the condition of student and to discuss the school - the intellectual, moral, personality and politics formation. It was observed that increasingly are targeted by social impositions and the feeling that there is nothing that may be made to transform reality. The analysis of the experience of these students allows to affirm that the school and its educators almost nothing can do against this trend.

Keywords: School education; Youth; High School; Political formation.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Teoría de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Sociología**. Madrid: Taurus, 1966, p. 175-199.

_____. Educação contra a barbárie. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 155-168.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995a, p. 119-138.

_____. A Filosofia e os professores. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995b, p. 51-74.

_____. Educação – para quê?. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995c, p. 139-154.

_____. Opinión, locura, sociedad. In: _____. **Intervenciones: nueve modelos de critica**. Caracas: Monte Avila Editores, 1969, 137-160.

_____; SIMPSON, George. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994, p. 115-146.

BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984, p. 31-42.

_____. La reforma escolar: un movimiento cultural. In: _____. **La metafísica de la juventude**. Barcelona: Paidós/I.C.E.- U.A.B, 1993, p.47-52.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In: BRITO, Sulamita de. **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968, p. 61-86. (Vol. 4)
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, 2003, p. 29-45.
- _____.; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**. São Paulo: CEDUC, n. 40-41, 1997, p. 241-266.
- FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, 2011, set., p. 619-638.
- GOUVEIA, Aparecida Joly; HAVIGHURST, Robert J. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos/Editora da Universidade de São Paulo, 1969.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 31-68. (Col. Os pensadores)
- _____.; ADORNO, Theodor W. 1985. O conceito de esclarecimento. In: _____. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 19-52.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- _____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 71-104.
- MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas**. São Paulo: Atlas, 1982.
- PEREIRA, João Baptista Borges. **A escola secundária numa sociedade em mudança**. São Paulo: Pioneira, 1969.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o ponto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 28, 2005, abr., p. 24-36.

Recebido em maio 2016

Aprovado em julho 2016

A Formação de Professores Indígenas em Escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: Uma Experiência a Partir da Ação Saberes Indígenas na Escola¹

The Indigenous Teacher Training in Schools and Kaiowá Guarani of Mato Grosso do Sul: an Experience From the Indigenous Knowledge Action at School

Carlos Magno Naglis Vieira

Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Formador na Ação Saberes Indígenas na Escola MEC/SECADI.

Marcelo Casaro Nascimento

Biólogo. Mestre em Desenvolvimento Local pela UCDB. Professor do professor de Ciências Naturais no curso de magistério Povos do Pantanal, do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas – CEFPI/SEDMs. Formador na Ação Saberes Indígenas na Escola MEC/SECADI.

A formação continuada de professores na Educação Básica tem sido um dos focos das políticas públicas elaborada pelo Ministério da Educação/MEC nos últimos anos. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB 9.394/1996 e do Plano Nacional de Educação de 10.172/2001, documentos que definiram princípios para uma política de formação e de valorização do magistério, é possível identificar um crescimento de cursos e programas direcionados para a formação docente em todo o país.

¹ As reflexões desse artigo foram apresentadas no VI Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores e II Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação de MS na mesa Formação de professores e diversidade: desafios, perspectivas e práticas.

Essas formações são organizadas em diversos formatos e contextos para diferentes sujeitos e compreendem todo território nacional. Para o desenvolvimento desses programas e cursos, o Ministério da Educação conta com a parceria e a colaboração dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na sua execução, e principalmente com a supervisão e a assessoria das Universidades.

Entre as principais iniciativas de formação de professores, em desenvolvimento, estão inúmeros cursos e programas como: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, o Projovem Campo – Ensino e Pesquisa, a Escola da Terra, as Escolas Interculturais de Fronteiras, a Bolsa Permanência, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, o Saberes Indígenas na Escola, entre outros.

Nesse sentido, o interesse desse artigo é apresentar resultado de reflexões, ainda em desenvolvimento, das atividades de formação docente realizada pela Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI e do projeto de pesquisa “A relação entre a formação de professores, os projetos políticos pedagógicos e a organização curricular em escolas indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul” que constitui um subprojeto de um Projeto maior intitulado FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar submetido ao Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/INEP/MEC.

A Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI, instituído pela portaria 1.061 de 30 de outubro de 2013, é uma política estabelecida pelo Ministério da Educação/MEC e integrante do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais², cujo os objetivos destinam a

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

² Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009.

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013, p. 1-2).

Como é possível observar, a Ação Saberes Indígenas na Escola que surgiu de uma demanda do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, reafirma o compromisso e o respeito do MEC com a educação escolar indígena, tanto na educação básica quanto em nível superior. Pois, a principal atividade realizada por essa política é a formação continuada de professores indígenas, principalmente aqueles que estão em exercício nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas. É importante ressaltar, ainda com base na portaria 1.061/2013, que a Ação Saberes Indígenas na Escola obedecerá às diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, podendo utilizar de ações complementares, de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013).

Em todo território nacional, a Ação Saberes Indígenas na Escola se divide em oito redes de trabalho e reúne inúmeras instituições de ensino superior pública e privada. O Mato Grosso do Sul corresponde a uma dessas redes nacionais. A rede MS, assim como é conhecida, iniciou suas atividades em 2013, e é composta por 04 universidades: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS e Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, todos coordenados pela UFMS. No estado, a política de formação continuada de professores indígenas compreende os Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul e atende os povos indígenas da etnia Guarani e Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Guató, Kiniquinau e Ofaié.

Os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul

O Mato Grosso do Sul é um território que possui uma grande diversidade demográfica e cultural³. Dentre os segmentos populacionais do Estado, destacam os povos indígenas com a segunda maior população do

³ O Mato Grosso do Sul possuem populações de origem de migrações nacionais (mineiros, cearenses, baianos, paulistas, catarinenses e gaúchos) e internacionais vindo da Europa, Ásia e Oriente Médio, além de países fronteiriços como Paraguai e Bolívia. Também fazem parte desse cenário étnico grupos afrodescendentes.

país, onde apresentam um contingente indígena de aproximadamente 72 mil pessoas vivendo em Terras Indígenas, segundo os dados do IBGE/2010, organizados em 8 etnias indígenas, sendo: os Kaiowá e Guarani (habitam a região sul do Mato Grosso do Sul), os Terena (sediados na região centro-oeste do Estado), os Kadiwéu (localizados no extremo oeste da região, na maior área indígena fora da Amazônia Legal, suas terras estendem entre os municípios de Bodoquena e Porto Murtinho), os Guató (antigos povos pescadores das margens do rio Paraguai, sediados no extremo norte do Mato Grosso do Sul, fronteira Brasil/Bolívia), os Ofaié (localizados na região de extremo sul do Estado), os Kinikinau (localizados no extremo oeste do Estado, mais precisamente na Reserva Indígena Kadiwéu) e os Atikum (oriundos de Pernambuco, na primeira metade do século passado, são sediados atualmente no centro-oeste do Estado mais notadamente na Terra indígena Terena de Nioaque/MS). Segundo Nascimento, Brand e Aguilera Urquiza (2011),

com exceção dos Kadiwéu, os demais vivem em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, os quais não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade (p.18).

Analisando o cenário indígena do Mato Grosso do Sul identificamos uma forte presença e influência da colonialidade, principalmente pelo fato de provocar um padrão de controle, hierarquização e classificação dessa população (QUIJANO, 2005). De acordo com os estudos de Vieira (2015) estamos diante de um estado em que a colonialidade estimula e reproduz um discurso carregado de estereótipos e intenso preconceito e discriminação aos povos indígenas.

O povo Guarani e Kaiowá encontra-se espalhado em pequenos grupos pelo território nacional e demais países da América do Sul. No Paraguai, país que faz fronteira com o Mato Grosso do Sul, os Guarani são conhecidos como Xiripá ou Avá e os Kaiowá como Pai – Tavyterã. Já no Brasil, os índios Guarani estão distribuídos em três subgrupos: Ñandeva, Mbyá e Kaiowá com um pouco de 50 mil pessoas. Grande parte dessa parcela se localiza no estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com os estudos de Brand (1997) em Mato Grosso do Sul os Nhandeva (ou Ñandeva) são os únicos que se autodenominam Guarani.

Historicamente, os Kaiowá e Guarani ocupavam, tradicionalmente, um amplo território, na região sul do atual estado de Mato Grosso do Sul, situado entre o rio Apa (Bela Vista), Serra de Maracaju, rio Brilhante, rio Ivinhema, rio Paraná, rio Iguatemi e fronteira com o Paraguai. Preferiam estabelecer suas aldeias em áreas de mata e próximas a bons cursos de água. A aldeia, para o povo Guarani, é o espaço para a continuidade do seu modo de ser. Cada aldeia era composta por

um complexo de casas , roças e matas, mantém historicamente características muito semelhantes especialmente no que se refere à distribuição e à quantidade de famílias , organização sócio-econômica-política-religiosa. Uma aldeia podia estar composta por uma ou várias famílias extensas. (BRAND, 1998 p. 24).

Encontram-se distribuídos no Mato Grosso do Sul em oito reservas históricas, e outras áreas retomadas a partir dos anos de 1980, totalizando 22 Terras Indígenas (TI). Dentre esse grupo merecem destaque, na região do Mato Grosso do Sul, as Terras Indígenas de Dourados, Amambáí e Caarapó que juntas atingem a maior densidade demográfica por hectares.

A principal característica histórica do povo Guarani e Kaiowá, em nosso Estado, é o seu “esparramo⁴” onde os índios Kaiowá e Guarani sofreram com inúmeras consequências, sendo a perda da terra, a destruição das aldeias e a desarticulação das famílias extensas e o confinamento⁵ em áreas de terra que não permitem mais a produção suficiente de alimentos, com as tecnologias disponíveis. A progressiva perda territorial para as frentes de colonização que adentraram os territórios indígenas tradicionais e a demarcação das Reservas Indígenas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) provocou superpopulação, considerando-se o modo específico de vida e as relações que tradicionalmente esses indígenas mantêm com a natureza. Os recursos naturais estão profundamente comprometidos, não oferecendo mais as mínimas condições para a sobrevivência dessas coletividades. Entre outros problemas, constatamos,

⁴ O termo esparramo, segundo Brand, foi amplamente empregado pelos informantes indígenas para caracterizar o processo de destruição das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas em função do desmatamento. É o processo de dispersão que precede o confinamento no interior das reservas (BRAND, 2001, p.82).

⁵ Segundo Brand (1997), o confinamento dos Kaiowá e Guarani deu-se por diferentes fatores, em especial, em decorrência da perda de seus territórios tradicionais, provocando a falta de condições para manterem seu modo – de - ser nos tekoha (aldeias) tradicionais, fazendo com que se aglutinassem dentro das reservas instaladas pelo SPI.

ainda, entre os Guarani e Kaiowá, na atualidade, a incidência do alcoolismo, a prostituição, a violência interna e os suicídios⁶ (NASCIMENTO, AGUILERA URQUIZA, VIEIRA, 2011).

Os Guarani e Kaiowá são marcados por constantes invasões das frentes não-indígenas de ocupação e o confinamento de seus territórios. Segundo os estudos de Brand (1997; 2011) e Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011) as primeiras frentes não - indígenas adentraram no território Guarani e Kaiowá, a partir da década de 1880, com a instalação da Companhia Matte Laranjeira, e logo depois, com a nova política desenvolvimentista criada pelo presidente Getúlio Vargas, na década de 1930, denominada de “Marcha para o Oeste”, o qual resultou na criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourado – CAND. Com a chegada dos novos colonizadores, no final da década de 60 impulsionou um grande crescimento populacional na região e a instalação de empreendimentos agropecuários no Estado, notadamente nos espaços que abrigavam a população Guarani e Kaiowá, o que caracterizou de confinamento (BRAND, 1997).

Para o povo Kaiowá e Guarani a perda do território não significou apenas o deslocamento geográfico e a perda da terra, pois a vida dentro das Reserva impôs grandes transformações principalmente na sua relação com o território tradicional. Devido a todos esses fatores provocados pela alteração no território, os indígenas foram obrigados a disputar os lotes cada vez mais reduzido dentro das próprias Reservas (BRAND, 1997), (VIEIRA, 2008), (NASCIMENTO, AGUILERA URQUIZA, VIEIRA, 2011).

Em análise, muitos dos problemas presentes nas aldeias Kaiowá e Guarani tem-se refletido na organização social, isto é, no seu “modo de ser”. Por conta desse processo histórico desfavorável, surgem sérias dificuldades, que preocupam, como por exemplo, o alcoolismo, o alto índice de desnutrição, a prostituição, a tuberculose, o suicídio, a violência interna, a sobreposição de lideranças nas aldeias, a reordenação da organização familiar, a substituição das práticas religiosas tradicionais pelas crenças das religiosas neo-pentecostais. Outro problema enfrentado pelos índios em consequência da perda da terra é a grande procura de trabalho nas usinas de álcool da região por jovens adul-

⁶ Entre os anos de 1980 a 1999 foram constatados um total de 384 casos de suicídios entre os Kaiowá e Guarani, localizados na região da Grande Dourados, no MS (Cf. BRAND, 1997).

tos casados ou solteiros, isso tem provocado ausências por longo período da aldeia o que está comprometendo o seu papel na organização social do grupo (BRAND, 1997), (VIEIRA, 2008).

Situando a Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul

A educação escolar indígena no estado de Mato Grosso do Sul teve um significativo desenvolvimento após a constituição de 1988, ou seja, a partir da década de 90, através do Decreto nº 26/91 sancionado pelo Presidente da República atribuindo ao Ministério da Educação jurisdição para coordenar ações referentes à educação indígena, ações estas que até então eram administradas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI (NASCIMENTO, AGUILERA URQUIZA, 2010).

Visando atender as determinações do Decreto nº 26/91 o Estado do Mato Grosso do Sul, através da Secretaria e o Conselho Estadual de Educação cria e/ou aprova instrumentos específicos que possibilitam sistematizar e colocar em prática a educação escolar indígena diferenciada e específica, tais como: a Deliberação CEE/ MS nº 4324/95 que aprova o Documento de Diretrizes Gerais/ Educação Escolar Indígena e acompanhado do parecer CEE/MS nº. 201/95; a Resolução/SED nº 1061, constituindo o Núcleo de Educação Escolar Indígena; a Deliberação CEE/MS nº 6767 de 25 de julho de 2002, onde sua maior contribuição foi criar no âmbito do Estado às categorias de escola indígena e professor indígena.

Com base nos estudos de Nascimento e Aguilera Urquiza (2010)

Vale destacar que apesar da morosidade do Conselho Estadual, as discussões e o processo de construção de autonomia com relação às escolas nas aldeias era bastante intenso o que leva a experiências de diálogo que ao mesmo tempo em que faziam a desconstrução do modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abriam espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a escola com as próprias mãos. O texto das Diretrizes/MS foi, para a época, bastante ousado o que, fazendo aqui uma inferência apressada, levou ao arrefecimento alguns anos depois, pelo próprio poder público (p. 47).

Mesmo diante de tensões e conflitos, a Secretaria Estadual de Educação em parceria com os Municípios, Universidades, FUNAI e algumas organizações não – governamentais levaram e têm levado a efeito algumas ações atenden-

do, principalmente, reivindicações da organização dos professores, dentre elas a formação continuada de professores indígena. De acordo com Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), as primeiras experiências de formação diferenciada e específica para professores indígenas no Mato Grosso do Sul iniciaram na década de 1990 com os indígenas das etnias Terena e Guarani/Kaiowá. Nesse período foram organizados o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1^a a 4^a Série do 1º Grau para o contexto Indígena (1994-1996), especificamente para professores Terena, e anos depois, o Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá, denominado como Projeto ARA VERÁ (1999).

No Mato Grosso do Sul, além do curso em nível médio para professores indígenas Guarani e Kaiowá, a Secretaria Estadual de Educação/SED-MS criou em 2007 o curso Povos do Pantanal para atender os professores indígenas das etnias Terena, Kadiwéu, Guató, Kiniquinau e Ofaié. É importante registrar que o estado também possui formação diferenciada para professores indígena em nível superior, por meio dos cursos de Licenciatura Intercultural indígena Teko Arandu, criado em 2006, na Universidade Federal da Grande Dourados /UFGD e a Licenciatura indígena Povos do Pantanal, instituída em 2007, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Campus de Aquidauana. Em ambas as licenciaturas interculturais há presença de professores indígenas concursados e contratado no quadro pedagógico.

Analisando a estrutura curricular dos cursos de formação de professores indígenas, tanto em nível médio e superior, observamos que sua estrutura curricular está pautada em eixos temáticos como: bilinguismo, interculturalidade, educação indígena, território/territorialidade, sustentabilidade e saberes indígenas ou tradicionais.

Diante desses eixos que norteiam os cursos de formação de professores indígenas, entendemos que o grande desafio da formação desses professores no Mato Grosso do Sul é a tradução desse conhecimento para os estudantes indígenas, principalmente os saberes ocidentais que são ministrados em língua portuguesa. Amparado nos estudos de Nascimento e Aguilera Urquiza (2010) observamos

Traduzir teoricamente estes momentos de formação parece ser, ainda, o grande desafio epistemológico para quem aposta numa pedagogia intercultural. Entre tantas outras “aprendizagens” acontecidas nestes cursos as mais significantes pa-

recente: - a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática. Aqui estão os grandes desafios da prática da interculturalidade e a formação de professores indígenas no Estado (p.53).

A formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá e a Ação Saberes Indígenas na escola: descrevendo breves experiências

Como já mencionado em linhas anteriores, a rede de Mato Grosso do Sul que integra a Ação Saberes Indígenas na Escola é composta de quatro núcleos, sendo o da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS e Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, todos coordenados pela UFMS. Assim, para dar conta do objetivo proposto, fez-se necessário voltar os nossos olhares e principalmente nossa atenção para as atividades de formação que estão sendo desenvolvidas em apenas um núcleo.

Por esse motivo, optamos por descrever as experiências vivenciadas e aprendidas no núcleo da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. O núcleo da UCDB, coordenado pela professora Doutora Adir Casaro Nascimento, atende dois municípios do estado de Mato Grosso do Sul, sendo responsável pelas formações em três aldeias indígenas Guarani/Kaiowá: a aldeia indígena Taquapery, município de Coronel Sapucaia/MS e as aldeias indígenas Guaimbé e Rancho Jacaré, município de Laguna Carapã/MS.

As formações realizadas até o momento pelo núcleo sempre tiveram como foco norteador as temáticas que envolvem a Ação Saberes Indígenas na Escola: letramento, numeramento, processo próprios de aprendizagens e a produção de material didático específico e diferenciado. Essas formações, principalmente entre os anos de 2013 e 2014, foram realizadas em dois momentos: primeiro no âmbito geral da Rede MS envolvendo todos os professores responsáveis pelas formações nos municípios e segundo no âmbito local das comunidades indígenas.

O diálogo com os professores indígenas foi importante para o direcionamento das formações, principalmente no âmbito das escolas indígenas, onde todos os envolvidos na Ação se faziam presentes. Embora cada formador tivesse a sua particularidade, a orientação teórica metodológica das formações teve sempre como base o trabalho de pesquisa como ação didática e de produção de novos conhecimentos como conteúdos escolares; a bricolagem e o diálogo como metodologias de ensino e a noção de sistemas abertos de planejamento, a valorização do sistema oral de produção de conhecimentos, bem como a preocupação de trabalhar língua, cultura e tradição como sistemas e processos resistentes, porém dinâmicos.

As formações realizadas nas comunidades indígenas sempre ocorreram nas escolas indígenas das respectivas aldeias indígenas e envolviam todos os funcionários da escola, inclusive aqueles que por alguma razão não podiam participar da Ação, destacamos os bolsistas do PIBID/Diversidade e dos demais programas de formação de professores do MEC. Nas quatro escolas que o núcleo da UCDB desenvolve o projeto, também estiveram sempre presentes os professores não-indígenas que atuam nas instituições, principalmente os docentes do 6º ao 9º ano. Fizemos o convite e a abrimos a oportunidade de participação por entendermos que esta é uma ação cujos princípios devem ser transversais a toda a ação das escolas e que, em especial, os princípios epistemológicos, metodológicos e pedagógicos do bilinguismo e da interculturalidade deve orientar a ação coletiva do contexto escolar. Temos que destacar o compromisso e parceria das prefeituras de Coronel Sapucaia e de Laguna Carapã que sempre se fizeram presentes, não só com a logística e a infraestrutura, mas participando ativamente das formações o que tem ampliado e facilitado o diálogo entre a gestão administrativa e pedagógica da escola e as secretarias.

Durante as formações locais as categorias conceituais que orientaram os estudos foram: interculturalidade, bilinguismo, saberes indígenas/saberes locais/tradicionais e saberes ocidentais/científicos, letramento, numeramento, temas e palavras geradoras, etnomatemática, educação diferenciada, modos próprios de aprendizagem, escola e professor/a indígena, planejamento diferenciado, prática social, entre outras. Para o desenvolvimento desses estudos, amparado no campo da Antropologia, da Linguística e da Educação, se fez necessário a leitura de autores como: Vera Maria Candau, Reinaldo Matias Fleuri,

Catherine Walsh, Antonella Imperatriz Tassinari, Manuela Carneiro da Cunha, Judite Albuquerque, Eunice Dias de Paula, Bartomeu Meliá, Wilmar D'Angelis, Maria Aparecida Bergamaschi, entre outros. Além dos estudos mencionados, foram utilizados textos produzidos por professores indígenas e não indígenas de Mato Grosso do Sul, tais como: Eliel Benites, Claudemiro Pereira Lescano, Enoque Batista, Adir Casaro Nascimento, Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Beatriz dos Santos Landa, Carlos Magno Naglis Vieira, Veronice Rossato e outros.

Foi nas formações realizadas nas aldeias que o Ação Saberes Indígenas na Escola conseguiu alcançar seus objetivos, principalmente no que se refere aos saberes tradicionais indígenas, a prática pedagógica, a desconstrução de conteúdos hegemônicos que ainda circulam pelos currículos das escolas indígenas, a presença do bilinguismo no espaço escolar e os pilares fundamentais da educação escolar indígena. Essa afirmação se faz presente nas falas dos professores indígenas.

Os mais velhos não vem até a escola. É preciso fazer pesquisa e ir em busca do conhecimento. Conversar com os mais velhos nos momentos certos... Não é toda a hora que pode falar, não é toda a hora que pode ensinar... As vezes falta o espaço na aldeia, o lugar sagrado (Adelia Martins, professora indígena na aldeia Taquapery – Coronel Sapucaia/MS, cursista na Ação Saberes indígenas, 24 de julho de 2014).

A Educação Escolar Indígena só será indígena se compreender a educação guarani. Se nos professores mergulhar no nosso conhecimento, saberes e na nossa cosmovisão. Precisamos entender esse campo do saber guarani. O mundo vasto do guarani para depois entender a educação escolar. Quando o espaço escolar tornou se espaço do guarani. É uma espinha construir uma escola indígena (Claudemiro Pereira Lescano, professor indígena na aldeia Taquapery – Coronel Sapucaia/MS, pesquisador indígena na Ação Saberes indígenas, 24 de julho de 2014).

Foi possível também perceber uma “reafirmação” da identidade indígena de professor Guarani, fato que pode ser observado durante a elaboração do material didático. Em cada município atendido pelo núcleo está sendo desenvolvido um material didático que atende a necessidade local e étnica das populações indígenas Guarani e Kaiowá. A elaboração desse material tem proporcionado inúmeras reflexões por parte dos professores indígenas, principalmente com relação aos saberes indígenas.

todos nós professores temos a alma kaiowá dentro de nós. O conhecimento indígena está dentro de nós. A alma guarani dentro de vocês, eu tenho. Se você não acreditar no calendário como alma guarani, não tem sentido fazer (Enoque Batista, diretor da escola na aldeia Taquapery – Coronel Sapucaia/MS, pesquisador indígena na Ação Saberes Indígena na Escola, 01 de outubro de 2015).

A conquista do direito (Constituição de 1988 e seus desdobramentos nas diversas áreas) do uso de suas línguas maternas, dos processos próprios de aprendizagens, à recuperação de seus territórios, de suas histórias, da reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas ciências/saberes coloca sobre a mesa a necessidade de problematizar e/ou evidenciar o potencial que as ciências tradicionais/indígenas têm para continuar produzindo os seus conhecimentos bem como o potencial como fonte de renovação da ciência do ocidente pós-colonial. Nesta perspectiva, entendemos que a elaboração de um material didático que contemple as relações entre os saberes indígenas e a contemporaneidade nos remete à complicada questão de fazer o enfrentamento epistemológico e metodológico entre o tradicional/ancestral/local e o moderno/universal.

Isso faz emergir um amplo debate que aprofunde a necessidade e a importância do diálogo de saberes e, sobretudo, o lugar dos saberes indígenas/ancestrais na contemporaneidade. Perguntas como: o que são saberes tradicionais/indígenas ou ancestrais, bem como por onde circulam, como se atualizam ou se ressignificam, como são produzidos e transmitidos ou ainda, como se infiltram (ou não) nos outros saberes da contemporaneidade, parecem pertinentes.

Para a elaboração do material didático se fez necessário inúmeras reuniões de formação com os professores das escolas para chegar a um produto desejado e aprovado por todos.

Neste sentido, os professores indígenas da Aldeia Taquapery/município de Coronel Sapucaia decidiram pela elaboração do calendário tradicional Guarani, o que tem exigido muito trabalho de pesquisa e estudos da cosmovisão guarani para a produção do material. Elaborado em guarani, exige um aprofundamento e domínio do professor nas noções de tempo e espaço, bem como da transcendência e espiritualidade que envolve a relação homem – natureza fundada em outra leitura de mundo que não o dos saberes ocidentais. Embora tenha uma grande complexidade, esta complexidade pode ser tradu-

zida e trabalhada pedagogicamente em todos os níveis de ensino, a depender da competência do professor. O fato de o Calendário estar sendo elaborado pelo coletivo da escola (todos participam, por meio de grupos temáticos) tem sido uma oportunidade de formação tendo em vista esta complexidade. Esta tem sido uma experiência enriquecedora, não só para os educadores da escola, mas também para nós do Núcleo e o pessoal da Secretaria que estamos tendo a oportunidade de conhecer um pouco mais o mundo de sentidos e significados Guarani e Kaiowá.

Nas aldeias Guaimbé e Rancho Jacaré/município de Laguna Carapã a opção foi pela produção de jogos pedagógicos para a alfabetização e numeração. Há aqui um grande desafio, pois em geral, os modelos que conhecem foram produzidos em língua portuguesa, cujo sistema linguístico está alicerçado em outros fonemas e grafemas, bem como, na maioria dos casos em métodos tradicionais de alfabetização, por isso a necessidade de uma assessoria no que se refere a uma norma linguística que possibilite passar da língua oral (uso dominante) para da língua guarani escrita. Outro desafio é de elaborar jogos que não estejam atrelados a modelos de cartilhas (predefinidos, passo a passo...) e que permitam a participação dos alunos na composição do conteúdo e abra um espaço para a bricolagem, enquanto procedimento didático na escola, o que está muito próximo dos processos próprios de aprendizagem dos guarani.

A que se destacar a influência que estes estudos, pesquisas, reflexões em grupos, a elaboração do material tem exercido no contexto das relações pedagógicas. Além de despertar nos professores a observação de suas próprias ações pedagógicas e perceber a presença da pedagogia guarani no cotidiano das aulas, o material em construção, tem sido experimentado durante as aulas o que tem servido de avaliação e revisão do material.

A decisão pela elaboração de um só tipo de material foi bem vista, pois evita a dispersão e possibilita o aprofundamento de questões que envolvem estes recursos. A proposta é que estes produtos (calendário guarani e jogos pedagógicos) sejam publicados para serem usados em todas as escolas do etnoterritório do Cone Sul, bem como, as escolas destas aldeias devem receber materiais produzidos por outros núcleos da rede, em especial, os de fonte Guarani e Kaiowá.

Além dos materiais didáticos é possível perceber nas escolas um interesse e um envolvimento maior dos professores com relação às questões que envolvem o bilinguismo, o numeramento e principalmente os saberes indígenas. Isso é presenciado nas ações em que cada escola tem procurado desenvolver no seu dia-a-dia.

A escola indígena da aldeia Rancho Jacaré do município de Laguna Carapã tem procurado reunir os mais velhos da aldeia para uma conversa entre os professores e alguns estudantes. Essas reuniões ocorrem semanalmente, ou a cada quinze dias, sempre no período noturno ou no final da tarde. Ainda nessa mesma escola, é possível perceber que o envolvimento dos professores não indígenas com os estudos desenvolvidos e as conversas realizadas os mais antigos da comunidade tem proporcionado a eles um deslocamento do olhar pedagógico e principalmente a ressignificação, a construção e a invenção de outras pedagogias (ARROYO, 2014). De acordo com o autor, esse processo acaba ocorrendo a partir do momento em que os professores se “reencontram com os sujeitos da própria ação educativa” (p. 28).

Na escola indígena da aldeia Taquapery, município de Coronel Sapucaia, a direção e os professores decidiram em parceria com a Secretaria de Educação realizar semanalmente, às segundas-feiras, uma aula diferenciada, ou como denominam aula coletiva. Nessa aula todos os estudantes indígenas saem da sala de aula, vão para a quadra de esporte da escola e são debatidos e apresentados pelos professores indígenas e convidados especiais (rezadores, mestres tradicionais, professores de outras comunidades) conteúdos referentes ao conhecimento indígena. De acordo com a direção da escola a aula diferenciada está proporcionando aos professores indígenas e não indígenas um tempo maior de dedicação para a pesquisa e debates coletivos sobre a temática pesquisada e também a prática pedagógica.

Resumo: O artigo é resultado de reflexões, ainda em desenvolvimento, vinculado ao grupo de pesquisa/CNPq – Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. O texto tem como objetivo descrever as experiências dos autores no processo de formação de professores Guarani e Kaiowá na Ação Saberes Indígenas na Escola, mais especificamente no contexto das aldeias: Taquapery (município de Coronel Sapucaia), Guaimbé e Rancho Jacaré (município de Laguna Carapã). A Ação Saberes Indígenas na Escola é uma política estabelecida pelo Ministério da Educação e integrante do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, cujo os objetivos principais são promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica e oferecer, por meio da produção de livros didáticos e paradidáticos, recursos

didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas. No Mato Grosso do Sul a ação abrange os Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul, desenvolvida em rede, composta por 4 núcleos: UFMS, UCDB, UEMS e UFGD, todos coordenados pela UFMS.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas; escolas indígenas; Guarani e Kaiowá; Ação Saberes Indígenas na Escola.

Abstract: The article is the result of reflections, still under development, linked to the research group / CNPq - Education and Intercultural Aspects of the Program of Graduate Studies in Education - Master's and Doctorate from the Catholic University Dom Bosco / UCDB. The text aims to describe the experiences of the authors in the formation of Guarani and Kaiowá teachers in Knowledge Indigenous Action at the school, specifically in the context of the villages: Taquapery (municipality of Coronel Sapucaia), Guaimbê and Ranch Alligator (municipality of Laguna Carapá). The Knowledge Indigenous Action at School is an established policy by the Ministry of Education and member of the National Program of Etnoeducacionais Territories, whose major objectives are to promote the continuing education of teachers who work in indigenous education in basic education and provide, through the production of textbooks and books, teaching resources and learning that meet specific community organization, multilingualism and intercultural underlying educational projects in indigenous communities. In Mato Grosso do Sul action covers the Territories Etnoeducacionais Pantanal Peoples and Southern Cone, developed in network, consisting of 4 sections: UFMS, UCDB, UEMS and UFGD, all coordinated by UFMS.

Keywords: Training of indigenous teachers; Indian schools; Guarani and Kaiowá; Indigenous Knowledge Action at School

Referências

- ARROYO. Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- BRAND, Antônio Jacó; *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Porto Alegre: 1997.
- _____ ; "Quando chegou esses que são os nossos contrários" – a ocupação espacial e os processos de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. In: *Multitemas*. Campo Grande: UCDB. n.12, 1998.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCACÃO. Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília, DF, 2013.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Saraiva 1997.
- NASCIMENTO. Adir Casaro. AGUILERA URQUIZA, Antônio H. *Curriculum, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá*. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 10, p. 113-132, 2010.
- _____ ; BRAND, Antônio; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (2011). Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do sul: negociações entre saberes para a construção da autonomia. In: SISS, Ahyas [et al.] (orgs). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro.
- _____ ; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escola

larização In: *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber, 2011. p. 21-44.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 107-130. (Colección Sur).

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. “*O que interessa saber de índio?*”: um estudo a partir de manifestações alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

_____; *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.

Recebido em julho 2016

Aprovado em agosto 2016

Quem e Como são os que Habitam o Outro País Desta Fronteira? Bolivia e Bolivianos sob o Olhar de Alunos do Ensino Fundamental - Corumbá-MS

*Who is and How do the Other Country of This Frontier Live?
Bolivia and Bolivians Under the View of
Students of Fundamental Teaching - Corumbá-MS*

Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli

Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação, Professora Adjunta da UFMS/CPAN no curso de Psicologia e Mestrado em Educação Social. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Psicologia, Educação e Trabalho, CPET – UFMS/CNPq. <beatriz.flanolli@ufms.br>

Elizabeth Maria Azevedo Bilange

Licenciada em Letras, Mestre e Doutora em Letras, Professora Adjunta da UFMS/CPAN Coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagens em Fronteira- GPLF - UFMS/CNPq <elizabeth.bilange@ufms.br>

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento intitulada “Um novo olhar sobre a minha cidade”, desenvolvida na UFMS/Cpan pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Cultura, Psicologia, Educação e Trabalho (CPET). Esta pesquisa envolve o Grupo de Pesquisa Linguagens em Fronteira - GPLF- Cnpq/ UFMS –Cpan e, em seu segundo ano, é realizada com alunos de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues, município de Corumbá – MS.¹

¹ Todas as escolas de região, em ambos os países, são consideradas escolas de fronteira.

Trata-se de pesquisa qualitativa busca unir o compromisso ético e político da produção em Educação e Psicologia com as urgências e necessidades da sociedade brasileira e tem por objetivo pesquisar e fomentar o desenvolvimento cognitivo e dos processos psicológicos superiores, por intermédio da produção da escrita criativa promovida com os estudantes.

A investigação “Um novo olhar sobre a minha cidade” considerou a experiência anterior junto ao PEIF, Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que em Corumbá aconteceu de 2010 a 2015 e do qual fomos pesquisadoras e tutora, trabalho que nos mostrou que sentidos ou representações sobre a Bolívia e os bolivianos reproduzem significados, nem sempre positivos, coletivamente engendrados no campo da cultura. O contato com professores bolivianos e com seus alunos alertou para diversos aspectos que se disfarçam no cotidiano das escolas.

Para dar cabo desta pesquisa, a investigação fundamenta-se no referencial da psicologia sócio-histórica, que propõe a cultura como conjunto de instrumentos, significados e atividades que se concretiza mediado pelos processos sociais, que criam formas especiais de comportamento e transformam o funcionamento da mente. Argumenta-se aqui que o desenvolvimento da escrita e das funções psicológicas que esta envolve podem representar a possibilidade de superação das condições da realidade a que se encontra submetido o público-alvo, que em maioria, vive abaixo da linha de pobreza.

Corumbá, por fazer fronteira seca com a Bolívia, coloca seus habitantes em contato constante com a população boliviana. Assim, a pesquisa deparou-se com dados que foram analisados no recorte aqui apresentado, dados esses que configuram o desenho social da Bolívia e dos bolivianos nos textos dos alunos do 6º e do 7º ano, instados a escreveram sobre a fronteira e sobre a Bolívia. A análise dos referidos textos ancorou-se na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1928-2014).

Assim, a pesquisa deparou-se com dados que foram analisados no recorte aqui apresentado, dados esses que configuram o desenho social da Bolívia e dos bolivianos nos textos dos alunos do 6º e do 7º ano, instados a escreveram sobre a fronteira e sobre a Bolívia. A análise dos referidos textos ancorou-se na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1928-2014).

O PEIF- Programa Escolas Interculturais de Fronteira

Conviver em região fronteiriça não é tão simples, pois ao mesmo tempo em que há uma amabilidade, ocorre uma camuflagem onde se oculta uma superioridade relacionada ao outro. Alves (2008, p.1)

O objetivo principal do PEIF era formação de professores, coordenadores e diretores das escolas de formação básica, da rede pública, desta fronteira Brasil – Bolívia. Encontros semanais com a participação dos educadores de ambos os países iniciaram o entrosamento intercultural, por meio da sensibilização dos participantes quanto à importância da utilização de processos interculturais na educação de fronteira. As sequências do programa foram organizadas para que culminasse nos *cruces*², experiência efetiva realizada nas escolas dos dois países.

Alguns professores bolivianos e brasileiros, antes das ações implantadas pelo PEIF, nunca tiveram oportunidade de discutir questões relacionadas à fronteira, às práticas pedagógicas interculturais por meio de interação e diálogo, as atividades teórico- práticas desenvolvidas nos cursos oferecidos e implementadas nas escolas.

Foram realizados encontros semanais com a participação dos educadores de ambos os países, iniciando a partir daí o entrosamento intercultural, por meio da sensibilização dos participantes quanto à importância da utilização de processos interculturais na educação de fronteira. Nasce aí a necessidade de sensibilizar os estudantes para aspectos culturais de ambos os países.

A realidade fronteiriça nas escolas

Segundo Daniella Bumlai, nesta distante fronteira seca, Corumbá e Bolívia comunicam-se por uma rodovia, a Ramón Gomez, por um canal de rio, o Canal Tamengo, por uma ferrovia, a Noroeste do Brasil e Ferrocarril, e por uma aerovia. Isso mostra quanto os limites físicos são tênues, com barreiras frágeis, passíveis de transposição rápida e fácil. Isto justifica o fato de, em Corumbá, cerca de 800 alunos bolivianos cruzarem a fronteira diariamente para virem

² Atividade em que os professores cruzam a linha de fronteira para atuar e trocar experiências no outro país.

estudar na nossa rede municipal de ensino e alunos brasileiros atravessarem a linha de fronteira para buscar educação na Bolívia. Tecnicamente, politicamente e culturalmente as escolas não estão preparadas para atender essa demanda e sequer definir o papel das escolas e da educação na integração, diminuição das diferenças e preservação das identidades. O espaço escolar, raras vezes, é utilizado para apontar ações que realmente possam integrar e preservar aspectos culturais. De fato, não existe uma ação intercultural constante nestas escolas de fronteira que possa promover a aproximação e diminuição de diferenças reais entre os integrantes deste espaço. (BUMLAI, 2014,pg18-20)

Os dois grupos de pesquisa, - CPET e GPLF- integrados, buscam propor ações efetivas para as demandas encontradas. Consideram que os estudantes bolivianos que estudam em escolas brasileiras vivenciam diversos referencias de identidade, como o da língua, que em família falam o castelhano ou o aymaras, quéchua ou guarani, e na escola são obrigados a estudar e falar em português. E vice-versa.

Durante os anos que atuou, o PEIF estudou e pesquisou a interculturalidade como um fator para além do aspecto social, mostrando que a dimensão humana parte do conceito que a interculturalidade se dá pelo simples fato de sermos humanos, pois convivemos com diferentes formas de pensamentos em uma troca constante de experiências vividas por cada um em seu grupo social. A toda escola que participava desse Programa era proposta uma educação diferenciada – ponto a ser atingido por estarmos na fronteira e educarmos na fronteira e para a fronteira. Como houve o rompimento com Programa pelo MEC, e não assumido pela UFMS, como o foi em outras universidades do país, o CPET e o LF iniciaram o trabalho, com enfoque em aspectos que envolvessem principalmente a cultura e a identidade, acrescidos a análise do desenvolvimento das funções superiores por meio da escrita. Por razões de ordem técnica, as pesquisas ainda estão restritas a uma única escola em Corumbá, a já referida Escola Luís Feitosa Rodrigues.

Desenvolvendo a pesquisa “Um novo olhar sobre a minha cidade” e região

O desenvolvimento das atividades desta pesquisa foi elaborado com vistas a proporcionar experiências ligadas a diversas formas de expressões artís-

ticas e culturais, em observação aos postulados de Vigotski (2009), ao afirmar que, para criar bases para a atividade de criação nas crianças, é necessário ampliar a sua experiência cultural e em relação ao mundo que a circunda. Assim, as atividades envolvem experiências com fotografia, que incluem oficinas de fotografia, caminhadas fotográficas pelos arredores da escola e pelos pontos culminantes da cidade e algumas das suas significativas referências culturais tais como praças e monumentos, o casario do porto de Corumbá e a tradicional e singular festa de São João.

Para tanto, proporcionou-se aos alunos da Escola, o exercício de leitura de imagens e reflexão, tanto das fotos de autoria dos estudantes como de imagens de propagandas, conduzindo-os em direção a uma leitura crítica, como proposto da intenção mercadológica - e de suas nefastas consequências- ao atribuir felicidade, liberdade, força, charme e sucesso a produtos comerciais como sabonetes, refrigerantes, margarinhas e automóveis.

Também foram realizadas atividades ligadas à música e literatura, que precisaram ser adaptadas à realidade de cada turma, sempre com o objetivo de sensibilização estética, o que conduziu a resultados inesperados como a gravação de um rap, pelo nono ano, em diálogo com canções do mesmo gênero, disponíveis na Internet.

De forma geral, para provocar a produção de textos, as atividades conduziam experiências e reflexões sobre a cidade, sobre a escola, sobre a rotina, como as crianças usam o tempo, sobre patrimônio cultural material e imaterial, a cidade, o porto, o pantanal. E um olhar mais aprofundado a ser lançado sobre a fronteira e a Bolívia. Sobre as representações sociais presentes nos textos referentes à Bolívia trata este trabalho. Faz-se necessário, em primeiro lugar, explicitar brevemente a compreensão de representações sociais a que se refere no presente artigo.

Moscovici (2015, p.46) explica que as representações sociais são uma maneira de compreender e comunicar o que sabemos. Ocupam uma posição “[...] entre conceitos - que tem como seu objetivo abstrair sentidos do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzem o mundo de uma forma significativa”. Lembra também que estamos cercados por palavras, ideias e imagens que penetram nos olhos, ouvidos e mentes e atingem a todos, interferindo em nossa atividade cognitiva sem que sequer tenhamos consciê-

cia disso. Em nossa capacidade cognitiva há sempre, segundo o autor, certa autonomia e certo condicionamento – imposto pelo ambiente, seja natural ou social.

Assim, as representações sociais convencionalizam pessoas, objetos e acontecimentos, dando-lhes uma forma definitiva e localizando-as em determinadas categorias onde gradualmente se transformam em modelos. Argumenta que, mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequa ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, de maneira a encaixá-los em uma categoria.

Ilustra que é por meio desse processo de representação social que passamos a afirmar que a terra é redonda, que associamos o comunismo com a cor vermelha, que a inflação diminui o valor do dinheiro. Para o autor,

Nenhuma mente está livre dos efeitos dos condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, quanto por nossa cultura (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

O autor argumenta que ainda que possamos nos tornar conscientes do aspecto convencional da realidade e escaparmos de algumas das exigências impostas socialmente a nossas percepções e pensamentos, não podemos nos libertar de todas as convenções e nem eliminar todos os preconceitos. Defende que estratégia mais eficiente do que negar as convenções e os preconceitos, é isolar as representações que são inerentes às pessoas e objetos que nos cercam e descobrir o que representam exatamente. Enumera entre essas representações as cidades que habitamos, os badulaques que usamos, os transeuntes nas ruas e a natureza pura que buscamos nos campos.

Assim, “Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas, ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza” (MOSCOVICI, 2015, p. 40). O autor considera tarefa principal da psicologia estudar essas representações, suas origens e, especialmente, seu impacto.

A respeito do impacto das representações sociais nesta fronteira específica, nós, tivemos contato com o problema do preconceito durante as atividades realizadas no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), do qual

eram participantes, em que professores, tanto do lado boliviano, tanto do lado brasileiro da fronteira foram unanimes em afirmar que as crianças bolivianas costumam sofrer *bullying* por parte dos alunos brasileiros, a ponto de negarem a nacionalidade boliviana, o que representa grave problema na formação identitária e na necessária compreensão e valorização da própria cultura por parte destes alunos.

Para Minayo, (2002, p. 108) “[...] as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais”. Por outro lado, é importante destacar que elas também respondem à condição imanente da base material de produção da consciência. Segundo a autora,

As representações sociais não são necessariamente conscientes; elas [...] perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social, como algo anterior e habitual, que se reproduz a partir das estruturas e das múltiplas categorias de pensamento do coletivo ou dos grupos. (MINAYO, 2002, p. 108) Assim, essas representações constituem-se dos sentidos que os alunos apreendem socialmente. Cabe explicitar que, para a teoria psicológica sócio-histórica, significado e sentido são construções intelectivas abstratas que cumprem o papel de dar visibilidade a uma determinada zona do real. Para Aguiar et all (2009), significado e sentido carregam a materialidade e as contradições, condensando aspectos da realidade e dessa forma, destacando-os e revelando-se.

Leontiev (1979) elucida que os significados são sociais e produzidos pela sociedade e têm seu histórico no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento das formas de consciência social. Para Vigotski (2001), o significado, no campo psicológico é uma generalização, um conceito. Significados são, portanto, produções históricas, sociais e relativamente estáveis.

Por sua vez, para Leontiev (1979), o sentido é pessoal, não significando que represente uma consciência individual, oposta à consciência social (significados), ao contrário, sendo pessoal, o sentido representa a consciência social.

Entende-se, portanto, a partir daqui, que a representação social das crianças sobre os bolivianos, os sentidos por elas atribuídos a ser boliviano, estão impregnados dos significados historicamente elaborados pela coletividade em que estão inseridos.

Assim, pode-se compreender que se constituem sentidos de determinado grupo social, sentidos apreendidos no coletivo que são baseados nas condições materiais de produção social. No caso da fronteira Brasil Bolívia, embora em muitos textos, a Bolívia seja descrita como lugar de comércio de produtos interessantes e diferentes, a maioria dos textos do 6º ano aponta para diferenças em que o país e os seus habitantes figuram numa escala de aparente inferioridade social e cultural, como se pode ler no texto de E.A., aluno do 6º ano:

[...] as maioria dos boliviano não usa oculos os cabelos, as saias os telefones e os onibus e os apricativo que eles fala Espanhol os computadores que falam as praças que tem jogo de mesa [...] os pãos que são todo redondinho [...] as maioria não usa cinto para não deixar cair o chorte [...] (respeitada a escrita original)

Como se pode observar, aqui as palavras do aluno expressam significados e percepções coletivas, e, embora o texto apresente uma observação sobre os computadores cujos aplicativos, “espantosamente”, funcionam em espanhol, e descreva os pães redondinhos, o texto de E.A. ressalta que a população, em sua maioria não usa óculos e nem cinto para segurar o *short*. Uma população caracterizada pelo que não tem ou usa de menos – óculos, cinto. Ou seja, uma população que possui menos, uma “população menos”.

Minayo (2002) lembra-nos que ainda que as representações traduzam um pensamento fragmentário, limitam-se a certos aspectos da experiência, frequentemente contraditória. Essas representações resultam da vivência das contradições que permeiam os grupos sociais e sua expressão costuma marcar o entendimento destes com seus pares.

Também nestes textos, a caracterização do país e dos seus habitantes continua marcada pela diferença: “A diferença é os carros, as comidas a igreja as motos, as placas, dança, os cabelos os brinco hospital as letra placas de transito, as cadeiras, mesas, mochilas as casas as feiras, as ruas não tem semáforos...” (T.M.R., 6º ano) e pela falta “[...] lá não tem lei de trânsito e também lá ninguém pega cachorro para criar os cachorros ficam doentes na rua”. (T.M.R. 6º ano) (respeitadas as escritas originais).

Do outro lado da fronteira há duas cidades: Puerto Suarez, cidade mais antiga e distante 12 quilômetros da fronteira, também mais estruturada, que apresenta um traçado urbano planejado em torno de sua praça central. Por sua vez, Puerto Quijarro, colada à fronteira, teve desenvolvimento rápido

e desordenado, a partir de uma feira de produtos estrangeiros, inicialmente denominado de “shopping chão”, a partir dos anos 1990, e cujo movimento flutua com as variações do dólar. Quando o dólar está baixo, brasileiros compram na Bolívia, quando alto, bolivianos compram no Brasil, mas via de regra, sempre brasileiros e bolivianos atravessam a linha de fronteira para realizar operações comerciais de consumo.

É provavelmente a Puerto Quijarro- ou Arroyo Concepcion, subdistrito daquele- que os alunos se referem em seus textos, quando dizem que na Bolívia não tem semáforos nem leis de trânsito. E assim, a atribuição de um sentido de menos, menos evoluído, menos civilizado é clara nesses recortes: um lugar sem semáforos, sem lei de trânsito e onde ninguém “pega cachorro para criar, os cachorros ficam doentes na rua”.

Os textos do sexto ano apresentam a informação de que as crianças são educadas, “Capacete e Comidas diferente, roupas, o falar, o Sapato e várias outras coisas. Como La Paz, Porto Quijarro e as casas a Educação é diferente nas escolas [...]” T.M.R.

A caracterização dos alunos bolivianos como educados e que não escrevem nas mesas/carteiras, aparece em vários textos do 6º ano, mas as pesquisadoras presentes no momento em que o texto foi produzido elucidaram que, nesta sala, a professora havia chamado a atenção das crianças que não tomaram banho antes de ir para a escola e afirmou ser na Bolívia, diferente; que os alunos bolivianos são educados, obedientes, e que tomam banho pela manhã, para assistir as aulas. Assim, é compreensível que a reprimenda e a comparação da professora tenha repercutido tão “efusivamente” nos textos dos alunos dessa turma.

Em outro texto, aponta-se que “[...] a diferença na Bolívia e no Brasil é que as lei é diferentes por que lá os motociclista anda sem cabacete e as escola que os alunos são muito educado não tem nada escrito nas mesas” (K. S.). Outro aluno assim descreve:

Aqui em Corumbá todo mundo anda mas moderno comida diferente as roupa os brinco e outra coisas que em corumbá é muito bonito e tanben tem o transito são deferentes as linguagem espanhola as feira as casas os carros as moto as placas sem semafalo uma escola que tem muitas pessoas educada. (Y.G.). (respeitada a escrita original)

O comércio – de roupas e brinquedos parece ser a maior marca do país vizinho e dos seus habitantes para os alunos do 6º ano:

A Bolívia é um lugar muito Bonito e um que vende um monte de roupa e aqui vende muitas coisa pra vc compra pra seu filhos e tem brinquedos e mais coisa para vender ai nos poteremos i ate a Bolivia porque la é um lugar que vende um [monte] de coisa". (S.A.)

Outro aluno destaca o comércio e os produtos importados – jogos e brinquedos: “A Bolívia é um lugar tão bonito e vende um monte de roupas, mas o mais legal é ir ao shopping China lá é muito divertido e tem outros lugares, como jogos”. (L.F.)

Em dois dos textos dessa série há referencias negativas à comida boliviana. Em um deles, o aluno (W. F.) diz que “a comida deles fede” o outro diz que a comida é ruim: “[...] o que me chamava a atenção era os grandes cemitérios com uma cor bem aparecendo era muito colorida as flores e as danças eram muito legal mas as comidas eram muito ruim ninguém da minha família gostava [...]” (V.F.P. 6º ano).

O outro, que provavelmente teve a oportunidade de visitar cidades além da fronteira, apresenta sentidos internalizados em sua viagem ao país vizinho: “Passei 2 semana na Bolívia e adorei a recepção dos hotéis visitei hotéis e condomínios, eles são educados e dão informação dão Bondia Boa Tarde Boa noite e quando agente sai eles falam se gostamos, dão cafe da manhã de grasa [...]” (J.D.P.S.).

Embora na maioria dos textos se possa verificar que a Bolívia percebida é a da primeira cidade do outro lado da linha fronteira, alguns deles relatam experiências ou expectativas de viagem a outras localidades do território boliviano e nestes textos, como é de se esperar, outra Bolívia é descrita:

Eu gostaria de ir há montanha de Lá Paz e ir no zoologico da Bolivia e conhecer a minha tia argentina que está em Lá Paz. E queria conhecer umas das maiores istilista bolivianas e saber a moda por la, de esta em um grande lugar cheio de cultura deferentes e novas também. Quando eu chega no aeroporto de Lá Paz a primeira coisa vou ir a maior montanha (M.N.P., 6º ano)

O texto da aluna, que nunca teve oportunidade de conhecer o país vizinho situado a menos de dez quilômetros do centro de Corumbá, afirma

pretender levar a sua mãe lá, quando crescer, o país também está associado ao seu comércio de roupas:

A bolivia é um lugar muito bonito, um lugar que não tem transito, eu nunca fui lá mais eu queria as escolas de lá é muito é muito respeitosa, eles são muitos quetos muitos educado. A primeira coisa que eu ia fazer quando chegar lá é comprar roupa, a roupa de lá é muito linda eu me encanto muito, cada coisa que tem lá, um dia eu vou visitar a bolivia, lá também tem Shopping, quando eu crescer eu vou levar a minha mãe prá comer lá, a bolivia é muito legal e muito bonita". (M.S.N.)

Como alerta Moscovici, as razões, a elaboração das representações sociais não costumam estar presentes de forma consciente, assim, os alunos não expressam claramente sentimentos de preconceito contra os bolivianos, mas a sua representação social está carregada de ideias claramente pré-concebidas a respeito dos habitantes do país vizinho, ou seja, concepções presentes no seu grupo social e que estão de acordo com as concepções impostas pelo sistema de produção de capital, de que nos países vizinhos, a população do que tem mais recurso, mais riqueza, ocuparia uma posição de superioridade em relação à outra.

Para Minayo (2002, p. 109), as representações sociais “[...] devem ser analisadas criticamente, uma vez que correspondem às situações reais de vida.” A autora alerta que elas são ilusórias, contraditórias e verdadeiras, razão pela qual podem ser consideradas matérias-primas não somente para a análise do social, como também para a ação pedagógico-política de transformação, posto que retratam a sociedade segundo cada segmento social. Assim, pela compreensão dialética da realidade, a compreensão dos textos exige a compreensão das relações sociais por eles expressada e os conflitos e interesses de classe dos quais são portadores.

Nos textos do sétimo ano, surge algum sentido de integração entre brasileiros e bolivianos, referindo-se inclusive, ao tratar da Bolívia, a pessoas de outras nacionalidades que vivem em Corumbá, como por exemplo, os árabes. “Vivem todos juntos, bolivianos e árabes que chegaram aqui em 1943, fugindo da guerra...” (N. S. 7º ano). Como vemos, não há neste texto o sentimento de falta, mas a referência a outra nacionalidade que convive na cidade.

Também nos textos do sétimo ano, há mais referências ao espaço de fronteira em si:

Para chegar na fronteira tem que ir de ônibus ou de carro, e lá na fronteira vendem roupas, brinquedos etc, e também tem bolivianos que vem aqui em corumbá também para vender na rua ou na feira que tem todo domingo e até que pegam o costume da Bolívia e também a saltenha e a bebida *chicha* que é uma bebida e até que tem festas bolivianas aqui e lá aqui no Brasil e quase tudo misturado índio, Branco, Boliviano, etc...”³ (N. L.)

Como se vê, nos textos dos alunos do sétimo ano, a diferença se apresenta com características de diversidade e tem o sentido mais ligado à interação entre brasileiros e bolivianos:

A bolivia tem algumas comidas de la que que a gente come aqui como *chicha* as danças culturais que eles fazem la eles tem muitas barracas de venda que eles vendem roupa, perfume, brinquedos, sapatos eles também tem o carros boliviano e o que nos temos carnaval la também tem eu também tenho uns quatro amigos bolivianos”. (C.P.)

A mesma representação de interação cultural se faz presente no texto de A. D.: “Bolívia e Brasil são dois países com grandes diferentes. O comércio por exemplo Bolívia tem uma grande renda comercial. Comida tem alimentos que não possuímos. Mas algumas coisas da cultura deles utilizamos”.

J. P., também do 7º ano justifica a fala diferente explicando que a língua é outra e os considera alegres: “Na Bolívia eles falam diferente da gente porque eles falam em espanhol e as comidas deles eram diferente da nossa e eles são muito alegres”.

³ Saltenha - nas obras de Antônio Paredes Candia (historiador e escritor), é possível ler que, no início do século XX, a senhora Juana Manuela Gorriti, que mais tarde se tornaria esposa do presidente Manuel Isidoro Belzu, nascida na cidade argentina de Salta, teve de fugir para o exílio com a sua família, durante a ditadura de Juan Manuel de Rosas. Deixou todos os seus bens para trás e instalou-se em Tarija, na Bolívia. Durante muitos anos, a família Gorriti foi marcada por uma pobreza extrema. O desespero levou a família a começar a preparar uns pastéis que designava como “empanadas caldosas”, que eram típicas de algumas cidades europeias, na época. A venda destes pastéis tornou-os muito popular, ao mesmo tempo em que Manuela foi apelidada de “a saltenha”, devido à sua cidade de origem. Os pastéis foram lentamente ganhando popularidade em Tarija, tendo acabado por se converter numa tradição. Paredes Candia menciona que era comum dizerem às crianças: “vai buscar uma empanada da saltenha”. Com o passar do tempo, o nome de Manuela Gorriti foi esquecido, mas não a alcunha, razão pela qual a iguaria continua a ter o nome de saltenha. Hoje em dia, é possível encontrar este produto num grande número de locais de venda em toda a Bolívia. A sua aceitação tem sido tão boa que chegou mesmo ao mercado internacional. É um tipo de pastel assado originário da Bolívia, onde se consome principalmente pela manhã, sendo vendida e consumida em praças e ruas. E *chicha* é um tipo de suco à base de milho ou amendoim.

Como se pode observar, os textos do sétimo ano apresentam em menor grau a representação da diferença como falta e trazem o sentido de integração, de assimilação de comidas – isto é, da cultura – do país vizinho.

Entretanto, surge a representação da diferença como etnia, ainda que de forma muito rudimentarmente elaborada:

na bolivia tem muitas coisas diferentes de vistir e da aparenncias deles os cabelos das mulheres São com Tranças e lizos e elas uzão Saias com bolsos para vender as coisa e os homens da bolivia São muitos parecido com outros bolivianos (M.R., 7º ano).

Em seu texto, M.R. aponta para diferenças como cabelos das mulheres lisos e com tranças e para os homens que se parecem com os outros bolivianos, provavelmente referindo-se a características étnicas. Curiosamente, o sentido de venda de produtos que está presente na quase totalidade dos textos dos alunos das duas séries que escreveram sobre a Bolívia, aparece aqui até nos indivíduos: “as mulheres usam saias com bolsos para vender as coisas [...]”.

Assim, os textos do sétimo ano apresentam-se como de autores mais observadores de diferenças culturais como soma de saberes, de costumes e está presente neles a compreensão de que a diversidade cultural tem sentido enriquecedor. Isso pode ser consequência da formação das duas professoras pelo PEIF, mais sensibilizadas e coesas com a região de fronteira em que atuam. Vejamos:

Na Bolivia tem muitas coisas tem roupas, calçados, a dança deles é bem diferentes do que a nossa dança, as musicas delá é bem diferentes, é muito lindo, as roupas deles é bem legal, o shoppign, China delá é incrivel tem muitas coisas tem religios, champanhas, comidas e perfumes e Brinquedos. (M.S., 7º ano).

A alusão a diferença nas danças aparece em mais de um texto, e como já dissemos, a citação ao comércio é predominante na totalidade dos textos. Há textos em que a diferença, embora apareça, não manifesta-se como marca principal, como se vê em K. B. “[...] a Bolivia é um lugar diferença e muito Bonito, bem cuida e com cidades encantadoras com as danças, musicas, a comida, com museus, praças, pontes, rios, portos, as escola e etc.”

Reconhece-se aqui que muito do que os alunos escreveram surgiu de informações trocadas na hora da elaboração do texto, tais como a questão de

os alunos do sexto ano escreverem que as crianças das escolas bolivianas são educadas, tomam banho antes da aula, não respondem e não riscam as mesas.

Observa-se a percepção da diferença como diversidade, mas fundamentalmente, os textos são marcantes pela noção da diferença, imprimindo ao brasileiro certa superioridade cultural sobre o boliviano, fato que, a nosso entender deve ser observado nas nossas escolas de fronteira pois, segundo Torres Santomé (2011, p. 213), os estabelecimentos de ensino “são um elemento a mais na produção e reprodução de discursos discriminatórios”, por isso o olhar diferenciado e atento sobre tais representações nesse ambiente é premente e necessário.

À guisa de considerações finais

Considerando a riqueza cultural da vida em região de fronteira, entende-se aqui a necessidade de articular conhecimentos e fomentar estudos para as escolas fronteiriças. Torna-se necessário pensar disciplinas da base comum – português, principalmente redação, espanhol, ciências, artes entre outras- inclui-se aqui todos os aspectos culturais-, para que se construa uma base apropriadamente diversificada para essas escolas, cujas disciplinas, quase sempre fragmentadas, deixam de significar para o aluno e, portanto, descartadas quase imediatamente do conhecimento do aluno.

Desta forma, as identidades culturais devem ser desenvolvidas e direcionadas para um melhor entendimento entre os indivíduos que fazem parte desse ambiente escolar de fronteira. Cada povo se educa a partir de uma cultura construída, que se transforma e acrescenta conhecimento e saberes a partir de conhecimentos universais. O docente tem papel importante nesse processo de interculturalidade. É nas escolas de fronteira que se encontra espaço para uma proposta de currículo diferenciada e consequentemente um processo de aprendizagem diferenciado e único.

Podemos, neste momento, apenas considerar alguns fatores: esclarece-se aqui que após a verificação dessas representações presentes nos textos dos alunos, programou-se rodas de conversa para promover a reflexão sobre a diversidade cultural proporcionada pela vivência em região de fronteira e, acima de tudo, sobre o sentido e o respeito a identidade nacional que constitui tanto

os brasileiros, quanto os bolivianos. Este trabalho também demonstrou o quanto ainda há por se fazer nas escolas de Corumbá para diminuir o preconceito e rejeição que surgem quando se trata de Bolívia e de bolivianos e promover o respeito à alteridade.

Para encerrarmos este trabalho, deixamos parte de um texto sobre fronteira de Antonio Miranda.⁴

Que divide um país de outro?
Uma bandeira? Uma língua,
Uma constituição?
Uma intenção demarcadora
um preceito ou um preconceito?
Uma cerca, um muro circunstante?

Ideologias? Etnias? Religiões
ou interesses tribais? Que mais?
Sentimentos telúricos, ancestrais?
Valores transnacionais
em que pátria residem?

Resumo: Apresentam-se aqui resultados parciais da investigação “Um novo olhar sobre a minha cidade”, realizado com estudantes do sexto para o nono ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues, com localização central em Corumbá - MS, Brasil. Estes resultados são provenientes de pesquisas qualitativas no campo da educação e da psicologia feita por pesquisadores comprometidos ética e politicamente com as necessidades urgentes e desafiadoras da sociedade que integra os lados brasileiro e boliviano dessa fronteira, com objetivo de estudar o aspecto cognitivo e funções superiores, por intermédio da produção da escrita criativa desses alunos. Esses, instados a lançar o olhar sobre o lado boliviano, tiveram os textos analisados para procurar representações, sentidos ou pensamentos sobre a Bolívia, povo boliviano e sua cultura, demonstrando significados engendrados no meio social e que emergem a partir do ponto de vista desses estudantes sobre os que habitam o outro lado da fronteira.

Palavras- Chaves: Educação; Psicologia; Escrita; Funções Superiores, Escolas de Fronteira Brasil-Bolívia

Abstract: This article presents partial results of the survey “A new look at my city”, held with students from sixth to ninth grade of Elementary School II Luiz Feitosa Rodrigues, in a centrally located School of Corumbá - MS, Brazil. The results come from a qualitative research in the field of

⁴ Disponível em www.antoniomiranda.com.br

education and psychology made by researchers committed ethically and politically with the urgent needs and challenges of society that stands between Brazil and Bolivia. In order to achieve cognitive development and higher psychological processes, through the creative writing's production, the students were requested to launch their look on the Bolivian countryside of this frontier. The production was analyzed to look for representations, senses or thoughts about Bolivia and Bolivian people and what is reproduced demonstrating psychological meanings, not always positive, but that collectively emerges from the perception of the student's cultural point- of- view.

Words- keys: Education; Psychology; writing; higher functions, Bolivia-Brazil's school frontier

Referências

- AGUIAR, W. M. J. et all. Reflexões sobre sentido e significado. In BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M. **A dimensão subjetiva da realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, Elizabeth de Lima Pinto. O Professor na Fronteira: Desafios e Possibilidades. **Anais do Iº Seminário Internacional sobre Estudos Fronteiriços.** Corumbá/MS. UFMS/CPAN, 2008.
- BUMLAI, Danielle Urt Mansur. **Ações interculturais nas Escolas de Fronteira: Integração e Preservação da Identidade.** Dissertação de Mestrado: MEF, Corumbá, UFMS 2014.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário: 1978.
- MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clásica. In: GUA-RESCHI, P; JOVCHELOOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em psicologia social. Traduzido do Inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11^a ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TORRES SANTOMÉ, J. **La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar.** Madrid: Ediciones Morata, 311 p., 201

Recebido em julho 2016

Aprovado em setembro 2016

Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im)Possibilidades

Dialogues With Pierre Bourdieu and Passeron About the Educational System and its (Im)Possibilities

Edson Ferreira Alves

Mestre em Educação pela UFC (2011). Professor da Secretaria Municipal de São Luís de Montes Belos (GO).

Pretendo com este artigo revisituar os escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) sobre Educação tendo como ponto de partida sua parceria com o também sociólogo Jean-Claude Passeron (1930-) intitulada *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicada em 1970 e traduzida no Brasil cinco anos depois.

Compreender o real funcionamento do sistema de ensino que se materializa por meio de ações pedagógicas enquanto violência simbólica bem como dialogar com outros escritos de Bourdieu e de seus estudiosos são objetivos e caminhos deste trabalho, a fim de chegarmos a reflexões sobre o papel da escola e dos agentes que estão no *front de batalha*, os professores, na tentativa de vislumbrar possibilidades para a constituição de novas relações de força no campo educacional.

No contexto de *A Reprodução* faz-se necessário discorrer sobre elementos-chave como violência simbólica, dissimulação, legitimação, *habitus*, campo, arbitrário cultural dominante, capital cultural, reprodução social e reprodução cultural, inculcação, *ideologia do dom*, entre outros.

Primeiro diálogo

Pensar a educação pelo viés da teoria do sistema de ensino revelada por Bourdieu e Passeron (1975) em *A Reprodução* é um convite a desvelar a

imposição dos dominantes sobre os dominados a partir de relações antes consideradas naturais e legítimas, mas que se sustentam por meio de uma violência simbólica em função da conservação e reprodução das desigualdades que constituem a sociedade capitalista, de forma tão perversa e bem arquitetada que nem os próprios agentes do sistema de ensino se dão conta que são os algozes deste processo.

Iniciando o diálogo com o autor, Bourdieu (1996, p.35) expõe que “a reprodução da estrutura de distribuição cultural se dá na relação entre as estratégias da família e a lógica específica da instituição escolar”. Neste sentido, o fundamento de “reproduzir” consiste no mecanismo de conservação e reprodução das relações de força entre os dominados e dominantes numa estrutura de classes, muito mais que a força econômica, mas através do *capital cultural* repassado e inculcado permanentemente por meio de ações pedagógicas nos indivíduos desde a educação familiar (formação do *habitus*¹ primário) e reforçado posteriormente pela educação escolar e n’outros contextos sociais (formação do *habitus* secundário); reprodução das desigualdades entre as classes sociais, conservando os dominantes na condição de dominantes e os dominados na condição de dominados. Para que a reprodução seja bem sucedida, o processo de inculcação do arbitrário cultural dominante passa por um processo de legitimação que se dá por meio da dissimulação das condições sociais e culturais objetivas.

Autor que possui olhares sobre diversos campos², Pierre Bourdieu apresentou postulados sobre o campo educacional que podem contribuir para novas posturas frente à ação pedagógica, levando educadores ao conhecimento objetivo de seu trabalho pedagógico e de como contribuem para a manutenção das desigualdades do sistema capitalista. Mas, como a educação escolar, foco central deste artigo, realmente funciona no esquema da reprodução so-

¹ Segundo Bourdieu e Passeron (1975), o conceito de *habitus* refere-se ao sistema de disposições duráveis inculcados historicamente no indivíduo, como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, que orienta as práticas individuais e coletivas enquanto esquemas de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação.

² Campo, para Bourdieu, corresponde ao espaço simbólico relativamente autônomo onde os agentes lutam para determinar, validar, legitimar e reproduzir suas representações, estabelecendo interações de dominação conforme a quantidade de capital acumulado válido para cada campo específico. Ex.: campo educacional, campo político, campo do poder, campo intelectual, campo da moda, campo literário, campo econômico, campo religioso, etc.

cial? Sendo tão perversos assim seus mecanismos, como não são percebidos nem pelos seus agentes nem por seus destinatários? Temos saída, ou seja, há possibilidades de *contrafogos*?

Bourdieu e Passeron (1975) formularam os conceitos de *violência simbólica* e *dissimulação* visando explicar como esse mascaramento das relações objetivas acontece; instrumentos que são fundamentais para que a educação seja veículo de conservação e reprodução das relações de forças dos dominantes sobre os dominados. Para entender o que a violência simbólica tenta inculcar, faz-se necessário compreender o que os autores chamam de cultura legítima, tida como arbitrário cultural dominante porque é imposta sobre todos os sujeitos como a única possível, correta e aceitável; é um processo natural. Neste sentido,

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.36). [grifo dos autores]

Diferentemente da violência física e moral que é explícita, a violência simbólica, *ação pedagógica como ação não-violenta*, acontece através da imposição de um arbitrário cultural que é dado como legítimo pelo reconhecimento social que se tem do ato educativo, principalmente o escolar. De acordo com Petit (1982, p.43), “a escola se mostra como um poder de violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representações, e não a força física, para assumir o papel de mantenedora da relação de força”. Na ação de homogeneizar indivíduos com *habitus* diferentes em prol de um arbitrário cultural (que é o dominante), impregnando por meio da ação pedagógica esse arbitrário, a violência simbólica se dá. Logo, para Bourdieu e Passeron (1975), a violência simbólica caracteriza-se pela imposição de significações tidas como legítimas sendo, por isso, toda ação pedagógica uma ação de violência simbólica. A inculcação do arbitrário cultural dominante sobre a classe dominada como legítimo, dispensando o uso da força física e utilizando a dissimulação em estratégias, conteúdos, organização do ensino, e principalmente na ideologia do dom³, são as formas objetivas de se naturalizar a violência simbólica,

³ Ideologia do dom: crença que mascara privilégios sociais, econômicos e culturais como se fossem dons naturais, próprios do indivíduo, condição de inteligência, dons, talentos.

sem que os sujeitos se deem conta do real processo de impressão deste arbitrário cultural que é conservado e reproduzido por meio da ação familiar, social e escolar.

Segundo Bonnewitz (2003, p.116), “para que a escola possa realizar a reprodução social, isto é, garantir a dominação dos dominantes, ela deve ser dotada de um sistema de representação fundado na negação dessa função”. Ou seja, para funcionar como aparelho ideológico das classes dominantes para a reprodução das condições sociais, a *dissimulação* é o recurso utilizado para que a violência simbólica de legitimação do arbitrário cultural não seja vista como tal e até mesmo negada e, consequentemente, a reprodução cultural e a reprodução social das condições objetivas sejam exercidas sem serem percebidas até mesmo pela classe dominante, num esquema de naturalização deste processo. Negar que as condições de sucesso escolar são condições sociais e não escolares, propriamente ditas, é uma das chaves da dissimulação da realidade educacional que convence, inclusive, os próprios agentes escolares.

Logo, a dissimulação é o processo em que se faz desconhecido o arbitrário cultural em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante até mesmo ao ponto de os dominantes não se enxergarem como privilegiados no sistema de ensino; disfarça-se os privilégios sociais, econômicos e culturais trazidos em seu *habitus* como condições que não interferem no êxito escolar, pois o que se coloca em jogo é a questão da competência, do dom, do mérito, principalmente em relação aos alunos que não têm os mesmos privilégios, e são tratados como iguais. Assim, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. (BOURDIEU in NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.53).

Em resumo, a violência simbólica dá-se por meio da imposição de um arbitrário cultural dominante que é legitimado por instrumentos de dissimulação que têm como função levar ao desconhecimento da verdade objetiva dessa violência, contribuindo eficazmente para a conservação e reprodução da estrutura das relações de força entre as classes que materializam esse arbitrário cultural dominante em conteúdos e estratégias do sistema de ensino através da ação pedagógica.

Diálogos com o sistema de ensino

Apresentadas as condições de reprodução, violência simbólica e dissimulação, defrontamo-nos com o sistema de ensino que passará a ser analisado em diálogos com a teoria de Bourdieu e Passeron (1975) nos seguintes elementos: o sistema, a escola, os conteúdos e estratégias didáticas, a avaliação e os agentes do campo escolar, com foco no professor.

Antes de discutir tais elementos, precisamos retomar ao elemento que interfere diretamente nas relações dos sujeitos com o contexto educacional, ou seja, o *habitus* primário enquanto condição *sine qua non* para a aceitação, definição de escolhas e sucesso, ou insucesso, na carreira escolar. O *habitus* primário é adquirido no seio familiar, que por meio de suas ações pedagógicas a família transfere às crianças o seu capital cultural e o *ethos*⁴ próprios e que passa a interferir incisivamente nas escolhas e vivências escolares, quando, também com influência de outros espaços sociais, o sistema de ensino passa a formar e inculcar um *habitus* secundário sobre o *habitus* primário, não substituindo-o totalmente, mas reforçando e reproduzindo suas condições sociais e criando novas estruturas objetivas duráveis. Deste processo podemos compreender a dependência da ação pedagógica escolar da ação pedagógica familiar

O sucesso de toda educação escolar, e mais geralmente, de todo TP [trabalho pedagógico] secundário, depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.54)

Mesmo a escola ignorando, na maioria das vezes, a história dos seus ingressantes, até mesmo para inculcar o arbitrário cultural dominante de forma legítima e levá-los a reproduzi-lo socialmente, são as atitudes dos pais frente à instituição que definem também as atitudes dos filhos, ou seja, estes já reproduzem o rol de esperanças e escolhas frente a sua história acadêmica a ser construída, inclusive suas possibilidades de permanência e progresso; enfim, o arbitrário dominante se faz presente logo cedo quando os pequenos já reproduzem as desesperanças por falta de condições objetivas da família. Do outro

⁴ *Ethos*, na Sociologia, é uma espécie de síntese dos costumes de um povo.

O termo indica, de maneira geral, os traços característicos de um grupo, do ponto de vista social e cultural, que o diferencia de outros. Seria assim, um valor de identidade social.

lado da pirâmide, os abastados da classe dominante encontram todas as condições objetivas de boas escolhas e de sucesso escolar; já a classe média, credita todas as apostas na ascensão pela escola, investindo, pois, na acumulação de capital cultural e social. A história dos indivíduos que a escola reconhece e transforma como legítima é a história de quem já se encontra pronto, segundo os critérios de classificação escolar. Ou seja, para Bourdieu (1998), “as cartas são jogadas muito cedo”:

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (In NOGUEIRA; CATANI, p.50).

Considerando, então, o efeito do *habitus* como condição para o trabalho escolar de reprodução social, como funciona o sistema de ensino institucionalizado a fim de que suas ações pedagógicas obtenham sucesso de conservação das desigualdades? O sistema de ensino, efetivamente, existe para quê? Para quem?

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 64). [grifo dos autores]

Nesta definição, a principal função do sistema de ensino é criar condições de reproduzir um capital cultural do qual não é o próprio produtor e garantir a produção de condições internas para sua auto-existência e manutenção. Para tanto, sua autonomia relativa frente aos outros campos é um dos elementos fundamentais de legitimação que garante sua autoridade pedagógica para se auto-reproduzir, funcionando efetivamente para a reprodução do arbitrário cultural dominante que se efetiva na reprodução social, ou seja, na conservação das relações de força entre os grupos ou classes sociais. O siste-

ma de ensino funciona, pois, numa concepção cíclica, onde busca na classe dominante os insumos (arbitrário cultural) para seu trabalho pedagógico e cria as próprias condições internas para se auto-reproduzir na lógica interna do sistema, o que passa a ideia de ser autônomo em relação à estrutura de classes, o que colabora para dissimular sua real dependência e a inculcar inclusive nos seus agentes a legitimidade da reprodução cultural e social.

Desta forma, em seu duplo papel de reprodução (cultural e social) o sistema fixa em suas instituições, no caso, a escola, as condições de uma autonomia ilusória para garantir autoridade a seus processos e a seus agentes, legitimando seu trabalho pedagógico de seleção, hierarquização e segregação dos mais ou menos aptos para o êxito escolar, fundando-se, pois, na *ideologia do dom*. A legitimidade da escola é validada pela confiança que a sociedade atribui a ela, o que confere-lhe o poder de autoridade pedagógica seja institucional ou de seus agentes, os *responsáveis para fazer o bem* em nome da ascensão pela escola que *liberta* os dominados das estratificações da sociedade capitalista, enquanto que na realidade exposta por Bourdieu e Passeron (1975), a escola objetivamente faz o inverso como um dos principais instrumentos de conservação e reprodução das desigualdades culturais e sociais.

A escola realiza seu papel de conservar e reproduzir na medida em que protege os privilégios da classe dominante, quando homogeneíza as histórias de vida dos educandos e elege como base do saber legítimo o conhecimento cultural produzido por essa elite.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU in NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.53).

A igualdade de tratamento dispensada aos educandos, empunhada como bandeira pela escola, nada mais é, segundo Bourdieu, do que uma máscara e uma justificativa formal para a segregação e exclusão realizadas institucionalmente contra os indivíduos que não tem em seu *habitus* as raízes da cultura aristocrática.

Os conteúdos *dignos de serem reproduzidos como cultura legítima* que a escola é encarregada de transmitir e o trabalho pedagógico definido para esse fim constituem as bases para a legitimação e dissimulação do processo de reprodução cultural. Mesmo observando-se as múltiplas características das diversas escolas dos mais distintos espaços geográficos, o núcleo comum do capital cultural a ser transmitido institucionalmente advém da cultura de elite, fato que por si só já serve à exclusão dos alunos advindos das classes populares, pois não se trata da *língua, cultura, valores, conhecimentos deles*, que devem ao esforço intelectual e social descomunal as condições de permanecerem e terem sucesso na carreira escolar, pois o capital cultural que receberam da família serve muito pouco para o capital que a escola exige, constituindo no que Bonnewitz (2003) denomina de processo de “aculturação”, ou seja, violência simbólica produzida pela “desculturação” do *habitus* primário. Já os sujeitos que nascem no berço da *cultura legítima*, ao recebê-la pouco a pouco de sua família e sem a necessidade de um processo metódico e sistemático de ação pedagógica, formando o capital cultural que a escola tem como legítimo, acaba por atribuir ao *dom natural*, à *inteligência* e ao *esforço pessoal* as razões do sucesso escolar.

Este paralelo da relação entre dominados e dominantes frente aos conteúdos escolares contribui para reforçar a ideia de dissimulação dos métodos escolares para o processo de seleção, classificação e definição do sucesso dos estudantes. Logo, os conteúdos escolares são desenvolvidos por meio de um trabalho pedagógico durável, transferível e exaustivo que visa a inculcação de novas disposições duráveis e transponíveis, ou seja, de um *habitus* secundário que age de acordo com o arbitrário cultural inculcado possibilitando a reprodução cultural e social. Isso garante que o processo de avaliação escolar também seja dissimulado, onde o que menos se avalia é o desenvolvimento acadêmico mas sim a origem social do educando, dissimulada em sua competência natural

A brutalidade manifesta de certas qualificações [...] não deve enganar: a ficção escolar que quer que o julgamento se aplique a um trabalho, e não ao seu autor, o fato de que se trata de adolescentes ainda aperfeiçoáveis, portanto passíveis de tratamentos mais rudes e mais sinceros [...], a situação de correção que autoriza que se inflija uma correção simbólica como em outros lugares e outros tempos se infligiam correções físicas, a tradição de dureza e de disciplina que todas as “escolas de elite” têm em comum [...], nada disso é suficiente para

explicar a complacência e a liberdade na agressão simbólica que se observam em todas as situações de exame. (BOURDIEU in NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 197).

Neste contexto, avaliação significa classificação, uma *ordenação* entre os bem-sucedidos e os fracassados, os que conseguem ou não incorporar o arbitrário cultural e toda uma *hexis corporal*⁵ de elite, constituindo o que Bourdieu (1996, p. 46) nominou como correção simbólica, uma

[...] brutalidade psicológica que a instituição escolar impõe seus julgamentos totais e seus veredictos sem apelação, que classificam todos os alunos em um hierarquia única de formas de excelência [...]. Os excluídos são condenados em nome de um único critério coletivamente reconhecido e aprovado, portanto, psicologicamente indiscutível e indiscutido, o da inteligência [...].

Definição de conteúdos, organização do trabalho pedagógico, avaliação, entre outros elementos que fazem a educação escolar acontecer estão sob responsabilidade do professor, que recebe esta autoridade do sistema de ensino. Com tamanho poder em mãos, como é objetivamente a postura deste agente (que em seus discursos sociais se intitula crítico e reflexivo) no contexto da reprodução cultural e social? Como ele garante sua autoridade pedagógica? Como se materializa sua relação com os educandos?

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), o professor é o agente mais eficiente do processo de reprodução porque é legitimado por sua autoridade pedagógica que é conferida pelo sistema de ensino e reconhecida socialmente, isto é, recebendo o título de “detentor por delegação do direito de violência simbólica” (Op. cit., p.37). Para que cumpra sua função, a formação deste profissional é pensada no mesmo modelo do processo de reprodução, que, segundo os autores, por meio de uma formação homogênea, também arbitrária, instrumentaliza-o de condições *homogeneizadas* e *homogeneizantes*, num ciclo vicioso de repetição dos mesmos procedimentos que seus mestres executaram, reproduzindo o arbitrário cultural ao invés de denunciá-lo por meio de postulações consideradas pelo sistema de hereges ou heterodoxas.

⁵ *Hexit*, palavra grega que traduzida em latim para *habitus*. A *hexis corporal* é entendida como as incorporações sociais, características da classe ou grupo social, que se expressam na corporeidade do indivíduo.

Este emissor pedagógico utiliza-se, pois, desta autoridade legítima para executar o trabalho pedagógico de inculcação do arbitrário cultural dominante no trato com conteúdos, estratégias, avaliação e, principalmente, na relação com os alunos que ocorre de forma dissimulada para garantir sua autoridade e a legitimidade do que e de como transmite. Ao professor compete *rotinizar* e *homogeneizar* o trabalho escolar, garantindo

[...] exercícios de repetição e de restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-los repetir indefinidamente [...]. Qualquer que seja o *habitus* a inculcar, conformista ou inovador, conservador ou revolucionário, [...] todo TE [trabalho pedagógico escolar] gera um discurso que tende a explicitar e a sistematizar os princípios desse *habitus* segundo uma lógica que obedece primordialmente às exigências da institucionalização da aprendizagem [...]. (Op. cit., p. 68).

Além da corrupção do trabalho escolar acima descrita, o excesso de afeição, a *psicologização* das relações pedagógicas, a professora transformada em *tia* e tantas outras estratégias sutis servem para mascarar a violência simbólica de inculcação do arbitrário cultural tanto em alunos como nos próprios agentes que também são vítimas das mesmas, pois têm a função de fazer impedir que percebam o caráter arbitrário da ação pedagógica. Assim, de acordo com Bourdieu (1996, p.43),

[...] há, entre outras coisas, milhares de professores que aplicam aos estudantes categorias de percepção e de avaliação estruturadas de acordo com os mesmos princípios [...] que, por suas escolhas ordenadas de acordo com a ordem objetiva (as estruturas estruturantes são, como tenho lembrado, estruturas estruturadas), tendem a reproduzir essa ordem sem saber, ou querer.

O que leva então os professores à ilusão de que são profissionais emancipados/emancipadores, reflexivos e críticos e que, no entanto, servem à manutenção e reprodução das estruturas vigentes? Primeiramente, a ilusão de autonomia de seu trabalho pedagógico que na verdade está atrelado às condições institucionais e sociais; a falta de reflexão sobre o conhecimento que é produzido e reproduzido; a crença sagrada na ideologia do dom, que utiliza para hierarquizar o desempenho de alunos, homogeneizando-os; uma formação precária dada nos mesmos moldes; a rotinização do trabalho escolar; a funcionarização, flexibilização e precarização dos serviços educacionais e das relações institucionais; entre outros.

Diálogos com a desesperança

Como neste cenário manifesta-se a esperança de melhoria das condições objetivas de vida pela escola? A ascensão é possível para todos os indivíduos?

Conforme já foi explicitado nos diálogos anteriores, o valor e a crença atribuídos à cultura escolar são delimitados, segundo Bourdieu (1998), pela posição social que a família se encontra, o que reflete nas estratégias estabelecidas para com a escola e é manifesto no capital cultural que forma o *habitus* primário determinante das escolhas e dos comportamentos na relação com o arbitrário cultural que é legitimado pelo sistema de ensino. Assim, cada classe social encara de forma distinta o que espera da escola e investe no título escolar as chances de conversão deste, principalmente, em capital econômico que tende a voltar para a própria família.

Nesta estrutura montada para a reprodução do insucesso, a descrença pela ascensão social através da escola, começa na classe dos dominados como uma herança dos próprios pais, que só podem acreditar em tal possibilidade mediante a existência mínima e concreta de condições objetivas para que isso ocorra, ou seja, o sucesso escolar dependerá do capital cultural e do *ethos* transmitido pela família às crianças e da esperança em condições objetivas de que realmente possa acontecer.

Já a classe média, pequena burguesia ou classe de transição, investe mais fortemente na carreira escolar dos filhos pois vislumbra mais possibilidades objetivas de sucesso, o que poderá ser convertido em êxito social e prestígio cultural, além do capital econômico que poderá ser agregado por meio do diploma. Esse desejo fortalecido e crença na escola inspirado pelos pais, impulsiona os filhos a uma esperança maior de sucesso acadêmico, ou menos sofrimento para consegui-lo, funcionando como motivação para vencer as lacunas de privação cultural.

Além de permitir à elite se sentir em casa quando manda seus filhos para a escola, estes encontram todas as possibilidades de êxito escolar pela bagagem cultural, social e econômica que trazem de berço, e que, pelo processo de dissimulação, a escola converte essas benesses sociais em naturais e à presença de habilidades pessoais. Eles se sobressaem pois o arbitrário cultural não soa como tal pelo viés de seu *habitus* primário.

Para manter o controle através da ilusão de ascensão social pela escola, Bourdieu (1998) explica que o sistema utiliza-se de modelos de sucesso individuais, quando

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e dons. (In NOGUEIRA; CATANI, p.59).

Pelo quadro exposto por Bourdieu e Passeron (1975), temos na teoria da violência simbólica uma perspectiva nada otimista em relação à face real do sistema de ensino, suas instâncias e seus agentes. Analisando seus conceitos e implicações, percebemos que em muito pouco a educação escolar nos moldes em que a conhecemos pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa para um número maior de indivíduos, pois as ferramentas da reprodução são cruéis com os quais já não usufruem da riqueza cultural produzida pela humanidade e beneficiam somente os privilégios dos já privilegiados. É ainda mais perverso o sistema de ensino

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as apariências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU in NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.58).

O sistema de ensino em “contrafogos”

A teoria do sistema de ensino e violência simbólica publicada na década de 1970 por Bourdieu e Passeron trouxe repercussões muito contraditórias no campo educacional brasileiro, principalmente após 1975, data de sua primeira edição nacional. O país estava num contexto de agitação social por liberdade política contra a ditadura militar e de construção de um novo ideário de nação que tinha na escola libertadora, progressista, democrática e garantidora de direitos e igualdade social uma de suas bandeiras. A teoria da escola reproduтивista e alienadora, instrumento de reforço e manutenção das desigualdades, vinha de encontro com esses anseios educacionais discutidos e defendidos, sendo apontado este um dos motivos da negação da teoria de Bourdieu e

Passeron no campo educacional brasileiro. O que fugiu à compreensão é que a obra não se propunha a uma agenda de revolução, mas a mostrar a realidade objetiva das ações pedagógicas exercidas pela família e pela escola.

Hoje, no contexto do Brasil neoliberal, cada parágrafo bourdieniano é uma provocação para se pensar no papel realmente efetivado pelo sistema de ensino, pois o acesso à escola fundamental foi garantido mas não as condições de permanência e continuidade; as desigualdades entre dominados e dominantes continuam ou até aumentaram, tendo como exemplo a distância entre a universalização do ensino fundamental - população de 07 a 14 anos - com uma taxa de escolarização líquida de 97% em 2008 e o acesso elitizado ao ensino superior no patamar de 13,9%⁶ da população entre 18 e 24 anos no mesmo ano. Esse pequeno ingresso nas estatísticas educacionais deixa claro que a exclusão até o acesso ao ensino superior, passando também pelo ensino médio, é gritante e revela a conservação das desigualdades frente à escola.

Quais as saídas que podemos pensar para romper este modelo de escola reprodutivista e construir um novo paradigma educacional? Para criar perspectivas menos pessimistas e deterministas sobre o sistema de ensino, dialogar com o Bourdieu da década de 1970 e com o Bourdieu em tempos de *contrafogos* do final da década de 1990 é uma forma de encontrar no próprio autor apontamentos para a construção de uma nova escola, ao passo que ele nos convoca: “[...] é urgente criar as condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de idéias realistas, capazes de mobilizar as vontades, sem mistificar as consciências”. (BOURDIEU, 1998, p.19). Isto implica, assim como Almeida (2005) exercitou, em buscar na própria teoria do autor mecanismos que viabilizem a elaboração de propostas para superação das relações de dominação naturalizadas e legitimadas pelo sistema de ensino.

A *Reprodução* vem com o propósito de descortinar a violência simbólica dissimulada na ação pedagógica; de provocar a escola a olhar para si mesma e analisar suas implicações ideológicas que garantem reprodução das relações sociais. Este exercício reflexivo não é fácil pois desmascara os dogmas escolares consolidados principalmente pelos próprios professores. Mas é no contexto da própria *A Reprodução* que encontramos as primeiras respostas a este estranho incômodo e de como ela opera:

⁶ Dados fornecidos pelo Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, dez. 2009.

[...] O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem legitimar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.29).

A tomada de consciência da dominação e da própria força dos dominados são os caminhos para a constituição do trabalho coletivo convocado por Bourdieu (1998), a fim de pôr em questão os reais objetivos das ações pedagógicas dos agentes do sistema de ensino. Desta maneira, um primeiro movimento deve ser o de quebrar a inércia reprodutivista na formação de professores e de resgate do papel social reflexivo destes agentes, de forma que sejam capazes de estabelecer conflitos no campo educacional, provocando novas relações de poder e a constituição de novas estruturas estruturantes. Para Almeida (1999, p.153), o início da jornada está em

Sair do determinismo e procurar compreender as contradições que envolvem a própria formação do ser social do professor é o primeiro desafio para quem quer se posicionar criticamente diante da reprodução de uma sociedade baseada em um contexto de dominação e de autolegitimação.

Outro ponto fundamental refere-se à discussão sobre o saber, conforme apontou Petit (1982), em buscar a justificativa da existência da escola e sua razão em relação ao conhecimento que é legitimado. A crítica à escola reprodutivista passa, necessariamente, pela crítica à manipulação e dissimulação do saber que impõe o saber aristocrático aos que dele não comungam. Trazer o saber próprio dos dominados, procurando legitimá-lo, sobretudo nas escolas populares, é uma ação necessária para o rompimento da trama da reprodução; o que não quer dizer simples nem tampouco fácil, pois a estrutura complexa que define o sistema de ensino constitui verdadeira disputa de poder no campo educacional e é justamente este poder que legitima, segundo Bourdieu e Passeron (1975), tanto este saber quanto a autoridade pedagógica dos agentes e das instituições.

Conforme sintetizou Catani (1999, p.97), “o conhecimento exerce um poder libertador, uma vez que tais mecanismos devem parte significativa de sua eficácia ao seu desconhecimento”. Neste aspecto, conhecimento significa despertar a consciência que deve servir para a análise em toda sua comple-

xidade das relações que permeiam o sistema de ensino contra a *ideologia do desinteresse* dos seus agentes e quebrar a não-consciência sobre as estruturas de dominação.

Para Bourdieu (1998), é preciso “inventar novas formas de ação simbólica”, pois é neste jogo de disputas de poder que os dominados são derrotados, ou seja, sucumbem à violência simbólica dominante enquanto não conseguem transpor suas verdades objetivas. Ser reflexivo para criar tais condições na formação e atuação de professores enquanto “intelectuais positivos e coletivos” que tenham “como objetivo não só inventar respostas, mas inventar um modo de inventar respostas, de inventar uma nova forma de organização do trabalho de contestação e de organização da contestação, do trabalho militante” (Op. cit., p.78).

Em síntese, colocar a reprodução em contrafogos significa buscar caminhos para a construção de uma escola menos reprodutivista e que sirva realmente aos anseios populares e de superação das desigualdades objetivas que fundam a sociedade capitalista. Para tanto, desnaturalizar a legitimação do saber da elite, refletir sobre a formação e a atuação dos agentes a partir do conhecimento desta realidade rumo a constituição de *intelectuais coletivos* são caminhos vislumbrados a partir de diálogos com Bourdieu.

Concluindo sobre as (im)possibilidades e outros diálogos

Tentar apreender o mínimo que seja da teoria bourdieniana requer um grande esforço de análise, reflexão e síntese, pois o autor não traz postulados simplesmente estruturalistas. É preciso ir muito além; requer o que denomina de conhecimento *praxiológico*⁷. Tão mais complicado se torna quando nos colocamos enquanto objeto de suas análises, ou seja, enquanto professores que reproduzimos em nossas práticas o que combatemos em nossos discursos.

Construir uma nova história de lutas no campo educacional através da reflexão, ação e vigília, no embate de intelectuais positivos contra intelectuais negativos são desafios que ficam no legado desses estudos.

⁷ Conhecimento praxiológico tem como objeto os processos de “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade”, ou seja, na articulação dialética entre estrutura social (campo) e ator social (*habitus*), pelas quais elas se atualizam e reproduzem. Foi a concepção elaborada por Bourdieu para superação da dicotomia: pensamento objetivista e pensamento subjetivista.

Caminhando para outros diálogos, ao compreender o impacto do *habitus* primário para a vida educacional de um indivíduo bem como a carga social inculcada pela família, será suficiente modificar a escola? Que esforço descomunal a escola deve fazer para que realmente o *habitus* secundário consiga sobrepor às marcas duráveis da primeira educação? Isto é possível? Ou seja, como fazer esse esforço chegar à família e provocar mudanças em suas estruturas? Não será demasiado ingênuo pensar que a transformação da sociedade capitalista dar-se-á fundamentalmente através da escola? Precisamos refletir sobre as análises deterministas da teoria e o que elas realmente implicam, ao ponto de não corrermos o risco de delegarmos somente à escola a possibilidade de superação das condições de reprodução que vão além de suas forças objetivas.

Algumas atitudes positivas como a negação da ideologia do dom; a superação de práticas avaliativas classificatórias que na realidade discriminam e mascaram o preconceito social; acabar com o discurso homogeneizante de igualdades que não existem não correndo o risco de substituí-lo pelo *discurso da piedade* aos menos favorecidos; trazer os conhecimentos e saberes da vida real para a escola real; investir na formação do professor enquanto profissional coletivo e reflexivo, são possibilidades objetivas deixadas por Bourdieu intra e além-textos configurando um chamamento para a reinvenção teórico-prática de construção de novos coletivos para a ressignificação das relações do campo educacional. Em palavras finais, problematizar uma práxis coletiva buscando uma sociedade mais justa com condições dignas de apropriação dos saberes e fazeres humanos, provocadores de novos diálogos.

Resumo: Este artigo objetiva estimular reflexões a partir da concepção de sistema de ensino exposta por Bourdieu e Passeron em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Os diálogos provocam a pensar uma nova realidade educacional a partir da consciência do papel da escola enquanto instrumento de dominação e propondo a atuação dos professores enquanto intelectuais coletivos.

Palavras-Chave: A Reprodução. Sistema de ensino. Transformação social.

Abstract: This article aims to stimulate reflections from conception of the education system exposed by Bourdieu and Passeron in *Reproduction in education, society and culture*. The dialogues cause to believe a new educational reality from the conscience of the role of schools as an instrument of domination and propose the role of teachers as intellectual collectives.

Key-words: The Reproduction. Educational System. Social modification.

Referências

- ALMEIDA, L. R. da S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*. Goiânia, n. 30, jan./jun. 2005, p.139-155.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. [Trad. Lucy Magalhães]. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 113-130.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).
- BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. [Trad. Lucy Magalhães]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. *Lições de Aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 8 Sociologia).
- _____. O novo capital. In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. [Trad. Mariza Corrêa]. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 35-52.
- CATANI, A. M. Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu. In: CATANI. A. M.; MARTINEZ, P. H. (Org.). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 89-103.
- CUNHA, L. A. A simbólica violência da teoria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, nov. 1982. p.55-57.
- DURAND, J. C. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, nov. 1982. p.52-54.
- MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação & Sociedade*. São Paulo, n.27, set./dez. 1987, p. 33-46.
- MICELLI, S. A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. VII-LXI.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes. 1998.
- ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983, p. 7-36. (Col. Grandes Cientistas Sociais).
- PETIT, V. As contradições de “A Reprodução”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, nov. 1982. p.43-51.
- PINTO, L. Pensar a prática: pressupostos e predisposições. In: PINTO, L. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. [Trad. Luiz Alberto Monjardim]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 37-64.

Recebido em maio 2016

Aprovado em julho 2016

Ensaio

Alienação, fetichismo e discurso em O Capital

Alienation, fetishism and discourse in Capital

Justino de Sousa Junior

Professor Associado da Universidade Federal do Ceará. justinojr66@yahoo.com.br

Na mercadoria trabalho, que é uma terrível realidade, ele vê apenas uma elipse gramatical. Em conformidade com isso, toda a sociedade hodierna, baseada sobre o caráter mercantil do trabalho, é a partir de agora uma licença poética, baseada sobre uma expressão figurada. Se a sociedade quiser eliminar todos os 'inconvenientes' sob os quais tem de sofrer, pois que elimine as expressões malsonantes, que mude a linguagem, e para isso só precisa dirigir-se à Academia pedindo nova adição de seu dicionário¹

Texto marxiano é reconhecido pelo rigor teórico e pela riqueza de conteúdo, qualidades que o tornam vigorosa expressão nos debates sociais. Outra característica marcante do texto marxiano está no plano da forma, do estilo, pois se constitui de recursos discursivos que cumprem papel importante na composição final de um texto.

A formação intelectual de Marx foi a de um polemista. Desde o início na Gazeta Renana como colaborador, imediatamente depois como editor; a necessidade imperiosa de dialogar com as mais diversas correntes do pensamento social de seu tempo como a filosofia clássica, especialmente Hegel; os jovens hegelianos; Feuerbach; os socialistas franceses; a economia política; Lassalle, Proudhon, Bakunin - os embates no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores; além da dificuldade de afirmar uma nova postura teórica, de afirmar uma nova concepção de mundo que se ligava aos interesses das maiorias exploradas; tudo isso exigia naturalmente uma força discursiva que, por sua vez, precisava apoiar-se em sólidas bases formais e de conteúdo.

Foi justamente essa força discursiva, além da práxis social efetiva da qual aquela não se desliga, que fez da obra marxiana uma das mais importantes ex-

¹ MARX, 1996, v 2, p. 167.

pressões teóricas da emancipação humana. Marx não foi o único, mas foi, sem dúvida, um dos mais eloquentes porta-vozes dos anseios proletários. Foram suas qualidades de escritor e de pensador que levaram o romancista Moses Hess à recomendação entusiasmada feita a Berthold Auerbach em carta de 1841:

El doctor Marx, pues así se llama mi ídolo, es todavía un hombre joven (tiene, cuando más, veinticuatro años), llamado a descargar el último golpe sobre la religión y la política medievales, pues sabe hermanar a la más profunda seriedad filosófica el ingenio más tajante; imagínate a Rousseau, Voltaire, Holbach, Lessing, Heine y Hegel reunidos en una sola persona – digo reunidos, pero no revueltos – y tendrás al doctor Marx.” (MARX, C & ENGELS, 1987, p. 696).

A reflexão que ora se desenvolve limita-se à obra *O Capital*, com particular interesse no capítulo da mercadoria, e tem o objetivo de verificar a relação orgânica existente entre os recursos discursivos e as proposições teóricas. Não serão examinados, contudo, todos os recursos utilizados, mas os símiles que se colocam como reforço argumentativo da teoria do fetichismo da mercadoria.

O objetivo principal deste estudo é demonstrar que a teoria do fetichismo da mercadoria guarda uma relação orgânica com um recurso discursivo específico que a reforça sobremaneira. A teoria do fetichismo consiste em demonstrar que na sociedade capitalista as mercadorias parecem independentes das práticas humanas que as criam; ocultam o trabalho que as produz; é como se as mercadorias condensassem em si a humanidade negada do homem.

No desenvolvimento argumentativo da teoria do fetichismo da mercadoria, Marx utiliza-se de símiles como recurso discursivo principal, com a função de personificar as mercadorias, atribuir-lhes vontade, movimento, pensamento, linguagem, sentimento, desejo, corpo e alma, enfim. O que corresponde exatamente ao que a teoria do fetichismo procura demonstrar. Poder-se-á notar como se articulam, especialmente neste caso, forma e conteúdo e o quanto é rica a utilização dos recursos discursivos n'*O Capital*.

Iniciaremos com uma demonstração geral da riqueza discursiva da obra *O Capital*: a dramatização ou teatralização do texto através da utilização de discurso indireto, de diálogos entre personagens; as ricas referências literárias, que vão de Ésquilo a Shakespeare, passando por Goethe, Cervantes, Dante,

entre outros; as construções dotadas de forte apelo poético, ou ainda as referências irônicas e bem-humoradas à tradição judaico-cristã e aos adversários teóricos.

Nesta primeira seção, o objetivo perseguido limita-se a demonstrar, através de exemplos diversos, como o texto d'*O Capital* afasta-se, também no aspecto formal, discursivo, das prescrições do padrão científico predominante.

Na segunda seção é feita uma discussão em torno da contribuição de Mészáros sobre o papel da metáfora no discurso teórico. Esta discussão aparece entremeando as duas partes em que são discutidos os aspectos discursivos d'*O Capital* e vem justamente lançar luz sobre as análises feitas na última seção.

Nesta última é que se encontra o interesse central deste estudo. É quando a análise se concentra no capítulo da mercadoria a fim de demonstrar que a teoria do fetichismo apoia-se num recurso discursivo determinado que a reforça e que corresponde precisamente à maneira como Marx define a mercadoria, isto é, como ente dotado de atributos de sujeito.

O discurso d'*O Capital*

Analisaremos nesta seção alguns aspectos do discurso marxiano n'*O Capital* com o propósito de afirmar a relevância desse tipo de estudo, mas também como meio de apresentar para o leitor não iniciado na leitura d'*O Capital* o quanto é expressivo e atraente o estilo de Marx desenvolvido na sua principal obra científica.

Vejamos uma passagem exemplar para a demonstração do caráter estilístico d'*O Capital* e para dimensionar o quanto o discurso d'*O Capital* recusa os preceitos científicos convencionais aproximando-se da narrativa literária:

Nosso capitalista fica perplexo (...) O capitalista, familiarizado com a economia vulgar, dirá talvez que adiantou seu dinheiro com a intenção de, com isso, fazer mais dinheiro. Mas o caminho ao inferno está calçado de boas intenções e ele poderia, do mesmo modo, ter a intenção de fazer dinheiro sem produzir nada. Ameaça. Não o apanharão de novo. Futuramente, comprará a mercadoria pronta no mercado em vez de fabricá-la. Mas se todos os seus irmãos capitalistas fizerem o mesmo,

onde deverá ele encontrar mercadorias prontas? *E dinheiro ele não pode comer. Ele faz um sermão. Deve-se levar em consideração sua abstinência.* Poderia esbanjar seus 15 xelins. Em lugar disso, os consumiu produtivamente e os transformou em fio. *Mas, graças a isso, ele tem fio em vez de remorsos.* Ele não deve, de modo algum, recair no papel do entesourador que já nos mostrou o que se obtém do ascetismo. *Além disso, onde nada existe, o imperador perdeu seu direito.* Qualquer que seja o mérito de sua renúncia, não existe nada para pagá-lo adicionalmente, uma vez que o valor do produto que resulta do processo é apenas igual à soma dos valores das mercadorias lançadas nele. *Tem de consolar-se com a ideia de a virtude ser a recompensa da virtude.* *Mas, em vez disso, ele se torna importuno.* O fio não lhe serve de nada. Ele o produziu para a venda. Assim que ele o venda ou, melhor ainda, que produza no futuro apenas coisas para seu próprio uso, receita que seu médico da família, MacCulloch, já prescrevera como remédio comprovado contra a epidemia da superprodução. *Ele se torna teimoso.* Deveria o trabalhador, com seus próprios membros, criar no éter figurações de trabalho, produzir mercadorias? Não lhe deu ele a matéria, com a qual e na qual pode dar corpo a seu trabalho? Sendo a maior parte da sociedade constituída dos que nada têm não prestou ele um serviço inestimável à sociedade com seus meios de produção, seu algodão e seus furos, e também ao próprio trabalhador, ao qual forneceu ainda meios de subsistência? *Não deve ele apresentar a conta por tal serviço?* Mas não prestou-lhe o trabalhador em contrapartida o serviço de transformar algodão e fuso em fio? Além disso, não se trata aqui de serviços. Um serviço é nada mais que o efeito útil de um valor de uso, seja da mercadoria, seja do trabalho. Mas aqui trata-se do valor de troca. O capitalista pagou ao trabalhador o valor de 3 xelins. O trabalhador devolveu-lhe um equivalente exato, no valor de 3 xelins, acrescido ao algodão. Valor contra valor. *Nosso amigo, até há pouco capitalisticamente arrogante, assume subitamente a atitude modesta de seu próprio trabalhador.* Não trabalhou ele mesmo? Não executou o trabalho de vigilância e superintendência sobre o fandeiro? Não cria valor também esse seu trabalho? *Mas seu próprio overlooker e seu gerente encolhem os ombros.* Entrementes, já recobrou com um sorriso alegre sua fisionomia anterior. *Ele troçou de nós com toda essa ladainha.* Não daria um centavo por ela. Ele deixa esses e semelhantes subterfúgios e petas vazias aos professores da Economia Política, expressamente pagos para isso. *Ele mesmo é um homem prático que nem sempre pensa no que diz fora do negócio, mas sempre sabe o que faz dentro dele*² (MARX, 1996, v. 1. pp. 310-1).

² As passagens grifadas, no original encontram-se assim: “Unser Kapitalist stutzt (...) Der Weg zur Hölle ist jedoch mit guten Absichten gepflastert (...)Er droht. Man werde ihn nicht wieder ertappen (...)Und Geld kann er nicht essen (...)Er katechisiert. Man soll seine Abstinenz bedenken (...)Aber dafür ist er ja im Besitz von Garn statt von Gewissensbissen (...)Außerdem, wo nichts ist, hat der Kaiser sein Recht verloren (...)Er beruhige sich also dabei, daß Tugend der Tugend Lohn. Statt dessen wird er zudringlich (...) Hausarzt (...)Epidemie der Überproduktion (...)Er stellt sich trutzig auf die Hinterbeine (...)Und soll er den Dienst nicht berechnen? (...)Unser Freund, eben noch so

De imediato haverá de convir nosso leitor que temos aí propriamente uma narrativa algo distinta do que preconiza o bom e asséptico padrão científico convencional. Como se vê, Marx assume a perspectiva de uma espécie de narrador, através da qual, duas vozes se manifestam: a do nosso capitalista (*unser Kapitalist*) - onde o “nosso” tem a irônica função de criar um clima amistoso, de aproximação e intimidade entre as duas visões – antagônicas manifestações da luta de classes, mas que nesta altura da exposição, ainda não tratadas como tais - que dialogam sobre a produção do valor. Marx está reproduzindo – de maneira jocosa – o modo próprio de colocar a questão dos apologistas da liberdade, igualdade e propriedade burguesas.

Outra voz que se manifesta através do narrador é a que se opõe ao *unser Kapitalist*, que o questiona e busca estabelecer um diálogo através do qual Marx espera desvendar o problema da troca de equivalentes.

Marx cria uma personagem e a faz conversar com seus botões. Sua posição é de um narrador que penetra na consciência do *unser Kapitalist* e abre espaço para que ela se manifeste. Esse debate, que aparece no meio da exposição do processo de produzir mais-valia, do livro 1, representa as costumeiras argumentações que, de um lado questionam ou, de outro, justificam a produção capitalista como uma troca de equivalentes, onde apenas e tão somente no nível da aparência o trabalhador é pago exatamente pelo quanto trabalhou. Todo o debate se passa no interior da consciência do capitalista.

Há outro aspecto digno de nota nesta passagem. Como se pode perceber, existem aspectos formais que são responsáveis por certa teatralização do diálogo, ou melhor, percebe-se que tudo se passa dentro de uma situação cênica. A personagem “nosso capitalista” não tem apenas sua fala, mas tem gestos e atitudes que criam a situação cênica. O recurso dramático é construído justamente pelas seguintes marcas no texto: 1º “Nosso capitalista fica perplexo”; 2º “Ameaça”; 3º “Ele faz um sermão”; 4º “Mas em vez disso, ele se

kapitalübermütig, nimmt plötzlich die anspruchslose Haltung seines eignen Arbeiters an (...) Sein eigner overlooker und sein Manager zucken die Achseln. Unterdes hat er aber bereits mit heitrem Lächeln seine alte Physiognomie wieder angenommen. Er fopppte uns mit der ganzen Litanei. Er gibt keinen Deut darum. Er überläßt diese und ähnliche faule Ausflüchte und hohle Flausen den dafür eigens bezahlten Professoren der politischen Ökonomie. Er selbst ist ein praktischer Mann, der zwar nicht immer bedenkt, was er außerhalb des Geschäfts sagt, aber stets weiß, was er im Geschäft thut” (MARX, 1991: 173-5). Todas as citações d’*O Capital* em alemão são retiradas desta edição, por isso, doravante apenas mencionaremos as páginas.

torna importuno.”; 5º “Ele se torna teimoso”; 6º “Nosso amigo, até há pouco capitalisticamente arrogante, assume subitamente a atitude modesta de seu próprio trabalhador.”; 7º “Mas seu próprio *overlooker* e seu gerente encolhem os ombros. Entremes, já recobrou com um sorriso alegre sua fisionomia anterior”. Estas marcas discursivas são componentes importantes, pois elas situam as personagens e suas falas. Esta construção é completamente diferente da maior parte do restante do texto, como o leitor poderá verificar. Porém, mesmo aqueles que não têm familiaridade com a obra constatarão que se trata de um tipo de construção incomum para o padrão do discurso científico convencional, conhecido pela defesa do assepsismo linguístico. No entanto, isso não traz nenhum prejuízo à forma científica, justamente por que não põe em risco a lógica da argumentação, muito ao contrário, enriquece-a. Voltaremos a esse problema mais adiante.

Os aspectos textuais que destacamos como marcas de dramatização representam muito bem a sequência argumentativa que o autor desenvolve. Marx leva o leitor, através de uma aparente hesitação do “nosso capitalista” com o fato de obter no final do processo produtivo tão somente o equivalente ao valor que ele mesmo adiantou que, no fundo, efetivamente, como é do conhecimento empírico de qualquer modesto capitalista, o resultado do processo de produção sempre implicará em acréscimo do valor adiantado por ele, ou seja, mais valor e que esse mistério reside no fato de a mercadoria força de trabalho ser a única capaz de criar valor, e valor sempre maior que o seu próprio.

Ainda seguindo a ideia anterior, percebe-se que o capitalista considera aquela discussão uma bobagem, “ele troçou de nós com toda essa ladainha. Não daria um centavo por ela” (*Er foppte uns mit der ganzen Litanei. Er gibt keinen Deut darum*). Outro aspecto que se destaca é a ironia e o desprezo com que Marx trata determinadas correntes do pensamento contemporâneas suas, nesse caso, a “economia vulgar”. A ladainha (*Litanei*) à qual Marx se refere não é outra coisa senão a apologia da economia vulgar que ele aponta como *subterfúgios [faule Ausflüchte]* e *petas vazias [hohle Flausen]* dos “professores de economia”.

Marx refere-se à superprodução como uma *Epidemie*, ao que MacCulloch propõe como solução ele chama de *receita [Rezept]* e ao próprio chama de *médico da família [Hausarzt]*, certamente devido aos serviços intelectuais

prestados a favor dos interesses dominantes. Há ainda outras construções discursivas que quebram a sisudez do discurso científico, sobretudo econômico, como quando diz que “o caminho do inferno está calçado de boas intenções” (“der Weg zur Hölle ist jedoch mit guten Absichten gepflastert”); ou quando afirma que o capitalista obtém “fios em vez de remorsos” (“von Garn statt von Gewissensbissen”). São construções que procuram ironicamente desmistificar a ideia do capitalista como benfeitor, criador de riquezas, de empregos, semeador de bonanças, que tornam o texto marxiano atraente e rico tanto no plano do conteúdo quanto no pano da forma.

Outra passagem em que aparece bem caracterizada a dramatização do texto, inclusive mencionando as *dramatis personae*, como recurso da exposição, constituindo-se até mesmo como ponto forte da crítica do mundo do capital é a que segue:

Ao sair dessa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, da qual o livre-cambista *vulgaris* extraí concepções, conceitos e critérios para seu juízo sobre a sociedade do capital e do trabalho assalariado, já se transforma, assim parece, em algo a fisionomia de nossa *dramatis personae*. O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um, cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem nada a esperar, exceto o — curtume³ (MARX 1996, v. 1, p. 293).

Eis mais uma expressão fiel do discurso de Marx, reveladora a força de sua crítica. Poética e dramática é a forma como o autor descreve como numa cena – diríamos hoje cinematográfica – o trabalhador como alguém que vendeu a própria pele e apenas espera ver se concretizar seu destino no curtume (*wie jemand, der seine eigne Haut zu Markt getragen und nun nichts andres zu erwarten hat als die – Gerberei*).

Esta passagem é também um divisor metodológico, pois encerra o momento de abordagem da circulação simples – “verdadeiro paraíso dos direitos

³ “Beim Scheiden von dieser Sphäre der einfachen Cirkulation oder des Waarenaustauschs, woraus der Freihändler *vulgaris* Anschauungen, Begriffe und Massstab für sein Urtheil über die Gesellschaft des Kapitals und der Lohnarbeit entlehnt, verwandelt sich, so scheint es, schon in etwas die Physiognomie unserer *dramatis personae*. Der ehemalige Geldbesitzer schreitet voran als Kapitalist, der Arbeitskraft-Besitzer folgt ihm nach als sein Arbeiter; der Eine bedeutungsvoll schmunzelnd und geschäftseifrig, der Andre scheu, widerstrebsam, wie Jemand, der seine eigne Haut zu Markt getragen und nun nichts andres zu erwarten liat als die — Gerberei. (161).

inatos do homem (onde) só reinam liberdade, igualdade, propriedade e Bentham⁴". É como se se encerrasse um ato dramático e se antecipasse o seguinte, que tratará da produção da mais valia absoluta e que representa o curtume em que se tirará o couro do trabalhador.

A maneira como ele descreve nesse breve trecho as fisionomias das personagens do drama é uma imagem sintética da relação de produção capitalista, que diz muito sobre a vida burguesa em geral. A narrativa quase que se converte em imagens reais através da descrição perfeita do capitalista marchando à frente com ar importante, sorriso velhaco e ávido de negócios, quando o trabalhador o segue tímido, contrafeito, e o leitor poderá vê-lo caminhar cabisbaixo.

Destaca-se ainda, do início dessa citação, uma questão metodológica, em que o autor refere-se ao equívoco de se analisar e julgar a sociedade a partir da aparência do sistema, isto é, no caso, restringindo-se aos limites da circulação simples, da troca de mercadorias. Neste nível da exposição, como já vimos pelo autor mesmo, só reinam liberdade, igualdade, propriedade e Bentham. O livre-cambista vulgar aí citado, muitas vezes representa os econo-

⁴ O filósofo inglês é um dos alvos da crítica cortante de Marx. Na citação a seguir sobra para a cultura inglesa em geral: "Jeremias Bentham é um fenômeno puramente inglês. Mesmo sem exceutar nosso filósofo, Christian Wolf, em nenhum tempo e em nenhum país o lugar-comum mais comezinho jamais se instalou com tanta auto-satisfação [hat zu keiner Zeit und in keinem Land der hausbackenste Gemeinplatz sich jemals so selbstgefällig breit gemacht]. O princípio da utilidade não foi invenção de Bentham. Ele só reproduziu, sem espírito [nur geistlos], o que Helvetius e outros franceses do século XVIII tinham dito espirituosamente [geistreich]. Se por exemplo se quer saber o que é útil a um cachorro, precisa-se pesquisar a natureza canina. Essa natureza não se pode construir a partir do "princípio de utilidade". Aplicado ao homem, isso significa que se se quer julgar toda a ação, movimento, condições etc. humanos segundo o princípio da utilidade, trata-se primeiramente da natureza humana em geral e depois da natureza humana historicamente modificada em cada época. Bentham não perde tempo com isso. Com a mais ingênua secura ele supõe o filisteu moderno, especialmente o filisteu inglês, como o ser humano normal [Mit der naivsten Trockenheit unterstellt er den modernen Spiessbürger, speciell den englischen Spiessbürger, als den Normalmensehen]. O que é útil para esse original homem normal e seu mundo é em si e para si útil. E por esse padrão ele julga então passado, presente e futuro. Assim, por exemplo, a religião cristã é "útil" porque reprova religiosamente os mesmos delitos que o código penal condena juridicamente. A crítica da arte é nociva porque perturba o prazer que as pessoas honestas encontram em Martin Tupper etc. Com lixo dessa espécie [Mit solchem Schund], o bom homem, cuja divisa é *nulla dies sine linea* ("nenhum dia sem uma linha"), frase atribuída ao pintor Apeles que se propunha pintar todos os dias], encheu montanhas de livros. Se eu tivesse a coragem de meu amigo H. Heine, eu chamaria o sr. Jeremias de um gênio da estupidez burguesa [Wenn ich die Courage meines Freundes H. Heine hätte, würde ich Herrn Jeremias ein Genie in der bürgerlichen Dummheit nennen]. (MARX 1996, v. 2, nota de rodapé pp. 241-242). As passagens em alemão encontram-se no original às páginas 546-7.

mistas a quem Marx – à exceção de A. Smith e D. Ricardo - trata com ironia e sarcasmo. Vale Lembrar que a atitude sarcástica e irônica não surge de pequenas e pueris intrigas, mas de um debate teórico que representa antagonismos classistas. Justificar-se-ia essa atitude pelo fato de o autor considerar a economia burguesa, salvando-se as exceções citadas, meras “frioleiras professorais” interessadas diretamente apenas na organização da economia segundo o ponto de vista burguês.

Vejamos mais uma passagem em que Marx utiliza-se do recurso analisado há pouco em que o trabalhador comparece como personagem criada para expor, num discurso cheio de apelo poético, sua posição a respeito da jornada de trabalho.

Mas, subitamente levanta-se a voz do trabalhador que estava emudecida no turbilhão do processo produtivo: (...) Tu me predicas constantemente o evangelho da ‘parcimônia’ e da ‘abstinência’. Pois bem! (...)Eu exijo, portanto, uma jornada de trabalho de duração normal e a exijo sem apelo a teu coração, pois em assuntos de dinheiro cessa a boa vontade. Poderás ser um cidadão modelar, talvez sejas membro da sociedade protetora dos animais, podes até estar em odor de santidade, mas a coisa que representas diante de mim é algo em cujo peito não bate nenhum coração. O que parece bater aí é a batida de meu próprio coração

⁵ (MARX 1996, v. 1, p. 348).

Esta citação está colocada no capítulo em que se discute a jornada de trabalho. Marx demonstra aqui como parcelas de trabalho são apropriadas pelo capital, para além das horas pagas. Baseados no direito de compra e venda de mercadoria, capitalistas e trabalhadores buscam, os primeiros estender a jornada e os segundos reduzi-la: “Ocorre assim uma antinomia, direito contra direito, ambos baseados na lei da troca de mercadorias. Entre direitos iguais e opostos decide a força⁶” (Idem, ibidem, p. 265). Entretanto, percebe-se que a fala do trabalhador representa um alto grau de confiança

⁵ “Plötzlich aber erhebt sich die Stimme des Arbeiters, die im Sturm und Drang des Produktionsprozesses verstummt war: (...)Du predigst mir beständig das Evangelium der ‘Sparsamkeit’ und ‘Enthaltung’. Nun gut! (...)Ich verlange also einen Arbeitstag von normaler Länge und ich verlange ihn ohne Appell an dein Herz, denn in Geldsachen hört die Gemütlilichkeit auf. Du magst ein Musterbürger sein, vielleicht Mitglied des Vereins zur Abschaffung der Thierquälerei und obendrein im Geruch der Heiligkeit stehen, aber dem Ding, das du mir gegenüber repräsentirst, schlägt kein Herz in seiner Brust” (209-210).

⁶ “Es findet hier also eine Antinomie statt, Recht wider Recht, beide gleichmäßig durch das Gesetz des Waarenaustausches besiegt” (210).

no fato de que ele, enquanto proprietário de mercadoria (força de trabalho) pode determinar o valor da mesma e até considerar-se um proprietário igual aos demais. Inclusive a forma do discurso parece mesmo com uma interlocução entre iguais, em que o trabalhador não extrapola as regras do jogo democrático burguês, nem as regras da boa comunicação; não se exalta, mas apenas vem exigir um “direito seu”. Pode-se até presumir que diante de uma questão tão bem ponderada e de um discurso tão bem articulado, chegar-se-á facilmente a um acordo. Dá-se aqui o mesmo que na primeira citação. Marx vai desenvolver toda uma exposição partindo do nível da apariência do sistema - onde se encontra a fala do trabalhador - até demonstrar a essência das relações de produção burguesas, quando não restará nenhuma ilusão com relação a uma pretensa equivalência entre os salários e o trabalho efetivamente realizado.

Mas o que mais se destaca nessa passagem é a ironia com a possibilidade de o capitalista ser “um cidadão exemplar, talvez membro da sociedade protetora dos animais” (*Musterbürger sein, vielleicht Mitglied des Vereins zur Abschaffung der Tierquälerei*), em “odor de santidade” (*Geruch der Heiligkeit*), ainda assim será um capitalista e enquanto tal pensa e age.

Ao lado dessa ironia, aparecem belas formas poéticas como quando o trabalhador afirma que o capitalista é alguém em cujo peito não bate um coração, é um ser que não possui entradas (*aber dem Ding, das du mir gegenüber repräsentierst, schlägt kein Herz in seiner Brust*). Esta maneira de colocar a relação entre capitalistas e trabalhadores, referindo-se à apropriação do trabalho através da alusão poética ao “coração batendo” não parece uma mera figuração. Se cotejada com outras passagens da obra marxiana, veremos que a apropriação do trabalho é a apropriação justamente de uma totalidade de elementos da subjetividade do homem que trabalha. Não é apenas a força de trabalho, como energia física, que é apropriada, apropria-se corpo e alma, o próprio coração (órgão que simboliza sentimentos, afetos, etc.) do trabalhador, enfim, toda a subjetividade que se objetiva no trabalho.

Vejamos mais alguns exemplos que demonstram a riqueza discursiva do texto d'*O Capital* antes de nos aprofundarmos na nossa questão nuclear.

Marx apoia-se no seu farto conhecimento histórico e literário para ilustrar suas proposições e também para destilar contra seus adversários as mais

agudas provocações. Uma das características mais marcantes do discurso marxiano é a ironia, arma apontada constantemente contra seus oponentes. A tradição judaico-cristã é um dos alvos da ironia marxiana:

Assim, o linho recebe uma forma de valor diferente de sua forma natural. Sua existência de valor aparece em sua igualdade com o casaco, assim como a natureza de carneiro do cristão em sua igualdade com o cordeiro de Deus⁷ (MARX 1996, v. 1, p 180).

Para nosso tecelão de linho, o curso da vida de sua mercadoria acaba com a Bíblia, em que ele converteu as 2 libras esterlinas. Mas o vendedor da Bíblia converte as 2 libras esterlinas ganhadas do tecelão de linho em aguardente⁸ (Idem, ibidem, p. 233).

A circulação de mercadorias distingue-se não só formalmente, mas também essencialmente, do intercâmbio direto de produtos (...) O tecelão somente pode vender linho porque o camponês já vendeu trigo, o cabeça quente apenas pode vender a Bíblia porque o tecelão já vendeu linho, o destilador só pode vender aguardente porque o outro já vendeu a água da vida eterna etc⁹ (Idem, ibidem, p. 234-5).

[Diferentemente do que se passava na circulação simples, na circulação de capital o valor das mercadorias] se distingue, como valor original, de si mesmo como mais-valia, assim como Deus Pai se distingue de si mesmo como Deus Filho, e ambos são de mesma idade e constituem, de fato, uma só pessoa, pois só por meio da mais-valia de 10 libras esterlinas tornam-se as 100 libras esterlinas adiantadas capital, e assim que se tornam isso, assim que é gerado o filho e, por meio do filho, o pai, desaparece a sua diferença e ambos são unos, 110 libras esterlinas¹⁰ (Idem, ibidem, p. 274).

⁷ "So erhält sie eine von ihrer Naturalform verschiedene Wertform. Ihr Wertsein erscheint in ihrer Gleichheit mit dem Rock wie die Schafsnatur des Christen in seiner Gleichheit mit dem Lamm Gottes" (53).

⁸ Für unsren Leinweber schließt der Lebenslauf seiner Waare mit der Bibel, worin er die 2 Pfd.st. rückverwandelt hat. Aber der Bibelverkäufer setzt die vom Leinweber gelösten 2 Pfd.st. in Korn-branntwein um" (104).

⁹ "Die Waarenzirkulation ist nicht nur formell, sondern wesentlich vom unmittelbaren Produktentausch unterschieden (...) Der Weber kann nur Leinwand verkaufen, weil der Bauer Weizen, Heißsporn nur die Bibel, weil der Weber Leinwand, der Destillateur nur gebranntes Wasser, weil der andre das Wasser des ewigen Lebens bereits verkauft hat u. s. w." (105).

¹⁰ "Er unterscheidet sich als ursprünglicher Wert von sich selbst als Mehrwert, als Gott Vater von sich selbst als Gott Sohn, und beide sind vom selben Alter und bilden in der Tat nur eine Person, denn nur durch den Mehrwert von 10 Pfd.St. werden die vorgeschossenen 100 Pfd.St. Kapital, und sobald sie dies geworden, sobald der Sohn und durch den Sohn der Vater erzeugt, verschwindet ihr Unterschied wieder und sind beide Eins, 101 Pfd.St." (142).

Comecemos pela primeira citação. Ela foi retirada da parte em que Marx explica a “Forma do Valor ou Valor de Troca”, especificamente do item “Forma Relativa do Valor”. Aqui ele coloca que toda mercadoria, para ser mensurada do ponto de vista do valor, precisa ser posta frente a frente com outra mercadoria, precisa encontrar noutra mercadoria, por mais diferente que possa ser, uma natureza idêntica à sua. Mais à frente Marx vai afirmar que esta natureza idêntica, que possibilita que toda e qualquer mercadoria possa se permitar com suas semelhantes, é o trabalho que nelas se incorpora. Quando trocadas, as mercadorias não são vistas em sua materialidade específica, em suas características próprias, assim, uma garrafa de vinho não encontra dificuldade em se relacionar com um par de botas. Este intercâmbio torna-se possível precisamente porque ambas as mercadorias se veem, se medem pela proporção de trabalho que incorporam, pelo *quantum* de trabalho que materializam.

Marx utiliza-se frequentemente do recurso das analogias com o léxico bíblico. Ele não perde oportunidade de arranhar com sua afiada ironia os dogmas religiosos. Então, uma mercadoria precisa, como condição de permutabilidade, reconhecer em outra uma natureza igual à sua, uma identidade comum, à qual são reduzidas para serem mensuradas. Da mesma forma como o cristão, que é a imagem e semelhança do seu criador. Portanto, se ele é sua imagem e semelhança, terá então, semelhança de cordeiro, do cordeiro de Deus que tirou os pecados do mundo. O próprio discurso cristão, para afirmar a superioridade do criador, reduz a criatura, o ser humano, a uma espécie de ovelha. Deus surge então como pastor e promete nada faltar ao seu rebanho: a humanidade.

O diálogo de Marx é crítico e também sarcástico com as visões até hoje dominantes que aceitam a alienação que consiste na redução do homem a cordeiro do ser supremo que o próprio homem criou, mas não aceitam que a “coleção de mercadorias” que constitui o sistema do capital seja produto do esforço dos trabalhadores ao mesmo tempo em que vira um poder estranho a dominá-los.

A posição de Marx frente à questão da religião é frequentemente mal entendida, justamente porque os críticos reduzem-na à velha e conhecida frase que aponta a religião como o “ópio do povo” [*Opium des Volks*]. Marx reconheceu a importância da tarefa de Feuerbach de criticar a metafísica teológica e considerou-a concluída. Havia sido feita a “crítica dos céus”, era pre-

ciso fazer então a “crítica da terra”¹¹. Uma das questões que mais combateu nos jovens hegelianos foi o fato de eles colocarem como questão primordial do pensamento, a crítica da metafísica teológica. Portanto, para Marx, a crítica teológica já estava realizada, daí sua trajetória foi descer à crítica da vida concreta, terrena. Nos *Manuscritos de 1844* ele afirma que:

O ateísmo, enquanto negação de semelhante irrealdade, deixa de ter sentido visto que o ateísmo é uma negação de Deus e procura, através desta negação, afirmar a existência do homem; mas o socialismo enquanto socialismo já não precisa de semelhante mediação; parte da consciência sensível, teórica e prática do homem e da natureza como seres essenciais... (MARX, 1989: 204).

A grande questão de Marx com relação a qualquer forma de auto alienação era exatamente a necessidade de essas formas de consciência negarem a humanidade do homem através de todos os artifícios possíveis. Trata-se, nessas formas de consciência, de inverter os papéis da criatura e do criador e fazer do homem um ser subserviente, arrebanhado pelas ideias que ele mesmo criou. Portanto, mesmo sem exercer a crítica da teologia, pelos motivos acima expostos, Marx não deixa escapar a possibilidade de ser ferino contra as ideias que ele considera reacionárias. O mais curioso nesta primeira construção que estamos analisando é que Marx não atribui àquelas ideias nada que os próprios dogmas já não tenham atribuído, e constrói seu discurso sarcástico exatamente a partir das próprias construções teológicas, virando ao avesso as apologias dogmáticas que o cristianismo exalta. Quem segue pastores tem índole de carneiro, esta sentença é perfeitamente possível por dentro mesmo dos dogmas cristãos.

A segunda e a terceira citações referem-se ao mesmo problema: a circulação de mercadorias. É mais uma oportunidade em que, apoiado na compreensão da supremacia das leis do capital e para afirmar isso perante a teologia, Marx resolve pôr a bíblia no circuito da troca. Ora, não é Marx que inventa o fato de que as mercadorias não valem pelo que possuem de profano ou sagrado, isso ele apenas o põe a nu. E ao colocar a bíblia como mais uma mercadoria - e para o mercado ela nunca é mais que um simples valor de

¹¹ Como está no texto de 1843, *Em torno de la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*: “La crítica del cielo se trueca, de este modo, en la crítica de la tierra, la crítica de la religión en la crítica del derecho, la crítica de la teología en la crítica de la política” (Grifos do autor). (MARX, C. & ENGELS, F., 1987: 492).

troca - Marx afronta a teologia, mas simplesmente por que deixa falar a voz do mercado. Para o mundo das mercadorias é perfeitamente razoável que o indivíduo que vendeu o “livro sagrado”, converta o dinheiro afogando-se em aguardente ou em prazeres mais carnais:

a circulação torna-se a grande retorta social, na qual se lança tudo, para que volte como cristal monetário. E não escapam dessa alquimia nem mesmo os ossos dos santos nem as *res sacrosanctae, extra commercium hominum* [coisas sacrossantas excluídas do comércio humano]¹² (MARX 1996, v. 1, p. 252).

Ainda tratando desse caráter poderoso do dinheiro, como alienação suprema que submete inclusive os poderes dos céus, Marx recorre a belas contribuições poéticas como as que seguem:

Ouro! Ouro [amarelo]¹³, fulgurante, precioso! / Uma porção dele faz do preto, branco, do feio, bonito; / Do ruim, bom, do velho, jovem, do covarde, valente, do vilão, nobre. / ... Ó deuses! Por que isso? Por que isso, deuses; / Ah, isso vos afasta o sacerdote e do altar; / E arranca o travesseiro do que nele repousa; / Sim, esse escravo [amarelo] ata e desata / Vínculo sagrados; abençoa o amaldiçoado; / Faz a lepra adorável; honra o ladrão, / Dá-lhe títulos, genuflexões e influência, / No conselho dos senadores; / Traz à viúva carregada de anos pretendentes; / ... Metal maldito, / És da humanidade a comum prostituta¹⁴ (MARX, 1996, v. 1, p. 252).

Nada suscitou nos homens tantas ignomírias / Como o ouro. É capaz de arruinar cidades, / De expulsar os homens de seus lares; / Seduz e deturpa o espírito nobre / Dos justos, levando-os a ações abomináveis; / Ensina aos mortais os caminhos da astúcia e da perfídia, / E os induz a cada obra amaldiçoada pelos deuses¹⁵ (Idem, ibidem).

¹² “Die Cirkulation wird die große gesellschaftliche Retorte, worin alles hineinfliegt, um als Geldkrystall wieder herauszukommen. Dieser Alchymie widerstehn nicht einmal Heiligenknochen und noch viel weniger minder grobe *res sacrosanctae, extra commercium hominum*” (122).

¹³ A versão brasileira que estamos utilizando traduz: “Gold! yellow, glittering precious gold!” como “Ouro! Ouro vermelho, fulgurante, precioso!”.

¹⁴ Fala da personagem Timon - *Timon of Athens*, Ato IV, Cena III – (SHAKESPEARE, 2009: 1341). Marx repete a citação já feita nos Manuscritos de 1844: “Gold! yellow, glittering precious gold! / Thus much of this, will make black white; foul, fair; / Wrong, right; base, noble; old, young; coward, valiant. / What this, you gods! Why this / Will lug your priests and servants from your sides; / Pluck stout men’s pillows from below their heads. / This yellow slave / Will knit and break religions; bless the accurs’d; / Make the hoar leprosy ador’d; place thieves / And give them title, knee and approbation / With senators of the bench; this is it, / That makes the wappen’d widow wed again / Come damned earth, / Thou common whore of mankind” (MARX, 1991: 122).

¹⁵ Citação retirada da obra *Antígona*, de Sófocles, em grego no original.

A terceira citação apresenta a mesma ideia fundamental, já comentada, mas traz uma maior riqueza de tratamento. Marx pretende demonstrar como:

Por um lado (...) o intercâmbio de mercadorias rompe as limitações individuais e locais do intercâmbio direto de produtos e desenvolve o metabolismo do trabalho humano. [E], por outro lado, desenvolve-se todo um círculo de vínculos naturais de caráter social, incontroláveis pelas pessoas atuantes (Idem, ibidem, p. 235).

Esta é a ideia fundamental, o movimento de troca não obedece a nenhum senhor senão às suas próprias leis. Chama atenção no fragmento analisado a ciranda da mercadoria que envolve os sujeitos: o que pela bíblia chegou à aguardente se chama “cabeça quente” [Heißsporn] e a esta se chama “água da vida eterna” [Wasser des ewigen Lebens]. Novamente Marx segue sua exposição sobre o movimento do capital acompanhando-a de sutis ironias ao cristianismo.

A quarta citação traz uma ironia direta à representação de deus nas figuras do pai e do filho da santíssima trindade. Aqui Marx trata do valor e de como todo valor traz dentro de si uma parte de valor e de mais valor, onde o valor é o pai e o mais valor é o filho. Mas, nesse caso, tanto o pai gera o filho, quanto o filho gera o pai.

Vejamos agora como Marx se coloca em relação à economia política, que tipo de referências ele constrói para apresentar a ciência com a qual estabeleceu intenso diálogo:

Depois de a Economia Política ter, assim, explicado a produção constante de uma superpopulação relativa de trabalhadores como uma necessidade da acumulação capitalista, ela bem adequadamente na figura de uma velha solteirona, põe na boca do *beau idéal* de seu capitalista as seguintes palavras, dirigidas aos “supérfluos”, postos na rua por sua própria criação de capital adicional: ‘nós, fabricantes, fazemos o que podemos por vós, à medida que multiplicamos o capital, do qual vós precisais para subsistir; e vós tendes de fazer o restante, ajustando vosso número aos meios de subsistência’¹⁶ (MARX, 1996, v. 1, p. 265).

¹⁶ “Nachdem die politische Ökonornie so die beständige Produktion einer relativen Übergabe-
rung von Arbeitern für eine Notwendigkeit der kapitalistischen Akkumulation erklärt hat, legt sie,
und zwar adäquat in der Figur einer alten Jungfer, dem ‘beau ideal’ ihres Kapitalisten folgende
Worte an die durch ihre eigne Schöpfung von Zusatzkapital aufs Pflaster geworfenen ‘Überzähligen’
in den Mund: ‘Wir Fabrikanten tun für euch, was wir können, indem wir das Kapital vermehren,
von dem ihr subsistieren müßt; und ihr müßt das übrige tun, indem ihr eure Zahl den Subsistenz-
mitteln anpaßt’” (569-70).

Aqui a economia política é caracterizada como a velha solteirona [alten Jungfer], bajuladora do capitalista; a que vive para atender seus interesses e caprichos. Desta forma, Marx procura demonstrar, através de um recurso jocoso, que ridiculariza a ciência econômica, a verdadeira relação entre a classe dos capitalistas e a economia política como uma relação de interesses classistas.

A mesma relação é colocada noutro momento sob a forma de um xingamento que remete ao mundo antigo:

O mesmo interesse, que faz o sicofanta¹⁷ do capital, o economista político na metrópole, tratar teoricamente o modo de produção capitalista como se fosse seu oposto, esse mesmo interesse impulsiona-o aqui *to make a clean breast of it* [a se colocar com clareza] e a proclamar bem alto a antítese entre os dois modos de produção.¹⁸ (MARX, 1996, v. 1, p. 383-4).

Vejamos mais uma referência em que a economia política aparece personificada: “e a economia moderna que sobranceira sorri desdenhosa [vornehm herabgrinst] para aquelas ilusões, [dos mercantilistas] não manifesta evidente fetichismo quando trata do capital?”¹⁹ (Idem, ibidem, p. 92).

O capítulo da Chamada Acumulação Primitiva também é especialmente rico em estilo. Vejamos mais um exemplo:

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A legenda do pecado original teológico conta-nos, contudo, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; a história do pecado original econômico no entanto nos revela por

¹⁷ “Sicofanta, em latim *sycophanta*, derivado do grego *sykophántés*, originalmente seria alguma coisa como o alcagoete do ladrão de figo. Pessoa mentirosa, difamadora, velhaca”. (CUNHA, 1991: 720). “Denunciante junto às autoridades, de infrações geralmente imaginárias contra o patrimônio de Atenas, para tirar proveito pecuniário. Com o tempo a palavra adquiriu o sentido de chantagista, mau-caráter, delator”. (ARISTÓFANES, 1995: 259).

¹⁸ “Dasselbe Interesse, welches den Sykophanten des Kapitals, den politischen Ökonomen, im Mutterland bestimmt, die kapitalistische Produktionsweise theoretisch für ihr eignes Gegenteil zu erklären, dasselbe Interesse treibt ihn hier ‘to make a clean breast of it’ und den Gegensatz beider Produktionsweisen laut zu proklamieren”. (686).

¹⁹ “Und die moderne Ökonomie, die vornehm auf das Monetarsystem herabgrinst, wird ihr Fetischismus nicht handgreiflich, sobald sie das Kapital behandelt?” (81).

que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar. Tais trivialidades infantis o sr. Thiers, por exemplo, serve ainda, com a solene seriedade de um homem de Estado, em defesa da *propriété*, aos franceses, outrora tão espirituosos (...) Na suave Economia Política reinou desde sempre o idílio²⁰ (MARX, 1996, v. 2, p. 338-9).

Deparamo-nos mais uma vez a comparação irônica, bem ao gosto marxiano, entre a “lenda teológica judaico-cristã” e a explicação da economia política para a origem da acumulação. Marx põe frente a frente a doutrina que explica o pecado que se abateu sobre toda a humanidade devido a uma mordida na fruta proibida, e a economia política para quem, por sua vez, a origem da acumulação está no fato de uns indivíduos serem “laboriosos, inteligentes e econômicos” enquanto que os demais perdem-se no vício, na depravação, na vadiagem e na falta de senso para a poupança, para o comedimento. Entre as duas perspectivas encontra-se de comum o fundamento moral como determinante. Ambas as explicações responsabilizam a humanidade pelo pecado e os proletários por sua conduta moral ou falta de mérito. Se a humanidade desobedeceu a um mandamento divino, os trabalhadores não souberam poupar: temos, assim, o pecado original da economia política. Para Marx não há dúvida de que “tão logo entra em jogo a questão da propriedade, torna-se dever sagrado sustentar o ponto de vista da cartilha infantil [*den Standpunkt der Kinderfibel*], como o único adequado...” (MARX, 1996, v. 1, p. 340).

²⁰ “Diese ursprüngliche Akkumulation spielt in der politischen Ökonomie ungefähr dieselbe Rolle wie der Sündenfall in der Theologie. Adam biß in den Apfel, und damit kam über das Menschen-geschlecht die Sünde. Ihr Ursprung wird erklärt, indem er als Anekdoten der Vergangenheit erzählt wird. In einer längst verfloßnen Zeit gab es auf der einen Seite eine fleißige, intelligente und vor allem sparsame Elite und auf der andren faulenzende, ihr alles und mehr verjubelnde Lumpen. Die Legende vom theologischen Sündenfall erzählt uns allerdings, wie der Mensch dazu verdammt worden sei, sein Brot im Schweiß seines Angesichts zu essen; die Historie vom ökonomischen Sündenfall aber enthüllt uns, wieso es Leute gibt, die das keineswegs nötig haben. Einerlei. So kam es, daß die ersten Reichtum akkumulierten und die letztern schließlich nichts zu verkaufen hatten als ihre eigne Haut. Und von diesem Sündenfall datiert die Armut der großen Masse, die immer noch, aller Arbeit zum Trotz, nichts zu verkaufen hat als sich selbst, und der Reichtum der wenigen, der fortwährend wächst, obgleich sie längst aufgehört haben zu arbeiten. Solche fade Kinderei kaut Herr Thiers z.B. noch mit staatsfeierlichem Ernst, zur Verteidigung der *propriété*, den einst so geistreichen Franzosen vor (...)In der sanften politischen Ökonomie herrschte von jeher die Idylle” (641-2).

Ainda no capítulo da Acumulação Primitiva, encontramos o seguinte desenvolvimento: “se o dinheiro, segundo Augier, ‘vem ao mundo com manchas naturais de sangue sobre uma de suas faces’, então o capital nasce escorrendo por todos os poros sangue e sujeira da cabeça aos pés”²¹ (MARX, 1996, v. 1, p. 379). Aqui o autor coloca toda sua aversão ao sistema de vida burguesa apoiando-se numa bela formulação de Marie Augier.

Marx soube bem recolher de autores clássicos ou contemporâneos material para ilustrar suas teses com brilho. Citando T. J. Dunning, ele reforça sua radical compreensão da natureza do capital:

O capital tem horror à ausência do lucro ou ao lucro muito pequeno, assim como a Natureza ao vácuo. Com um lucro adequado, o capital torna-se audaz, 10% certos, e se pode aplicá-lo em qualquer parte; com 20%, torna-se vivaz; 50%, positivamente temerário; por 100%, tritura sob seus pés todas as leis humanas; 300%, e não há crime que não arrisque, mesmo sob o perigo do cadafalso. Se tumulto e contenda trazem lucro, ele encorajará a ambos. Prova: contrabando e comércio de escravos²² (MARX, 1996, v. 1, p. 379).

Já no capítulo da Lei Geral da Acumulação Capitalista, encontramos mais uma referência bíblica: “quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. *Essa é a lei absoluta geral, da acumulação capitalista*”²³ (Idem, ibidem, v. 2, p. 274). (Os grifos são do autor).

Marx procura, aqui com a *camada de Lázaros [Lazarusschichte]*, dar a seu discurso expressividade suficiente para revelar com fidelidade a dramática situação em que vivia a classe trabalhadora no século XIX. A situação exigia

²¹ “Wenn das Geld, nach Augier, ‘mit natürlichen Blutflecken auf einer Backe zur Welt kommt’, so das Kapital von Kopf bis Zeh, aus allen Poren, blut- und schmutztriefend” (682).

²² “Das Kapital hat einen horror vor Abwesenheit von Profit, oder sehr kleinem Profit, wie die Natur vor der Leere. Mit entsprechendem Profit wird Kapital kühn. Zehn Procent sicher, und man kann es überall anwenden; 20 Procent, es wird lebhaft; 50 Procent, positiv waghalsig; für 100 Procent stampft es alle menschlichen Gesetze unter seinen Fuß; 300 Procent, und es existiert kein Verbrechen, das es nicht riskiert, selbst auf Gefahr des Galgens. Wenn Tumult und Streit Profit bringen, wird es sie beide enkouragiren. Beweis: Schmuggel und Sklavenhandel” (nota de rodapé à página 682).

²³ “Je größer endlich die Lazarusschichte der Arbeiterklasse und die industrielle Reservearmee, desto größer der officielle Pauperismus. *Dieß ist das absolute, allgemeine Gesetz der kapitalistischen Akkumulation*” (579).

verdadeiramente um discurso que fosse capaz de evidenciar toda aquela cruel realidade. A denominação de Lázarus para os trabalhadores nada mais é do que a tentativa de demonstrar - carregando nas tintas - a maneira dramática como viviam os produtores da riqueza, especialmente as camadas mais pauperizadas.

Mais à frente encontramos outra referência ao mundo antigo, agora ao teatro de Ésquilo, em *O Prometeu Acorrentado*:

A lei que mantém a superpopulação relativa ou exército industrial de reserva sempre em equilíbrio com o volume e a energia da acumulação prende o trabalhador mais firmemente ao capital do que as correntes de Hefaísto agrilhoaram Prometeu ao rochedo. Ela ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital²⁴ (MARX, 1996, v. 2, p. 275).

Marx procura demonstrar neste momento da exposição que uma das leis do modo de produção capitalista é a produção de uma parcela cada vez mais numerosa da população colocada às margens da vida social, em estado crescente de miséria, na mesma proporção da produção de riquezas. A referência a Prometeu torna o texto e a constatação/denúncia da frase final ainda mais fortes, mais expressivos do ponto de vista discursivo.

Há ainda uma quantidade de outras passagens igualmente ricas, mas as que aqui foram citadas parecem suficientes para demonstrar, a título de exemplificação, como era o propósito desta primeira parte seção, a riqueza discursiva d'*O Capital*. Esperamos ter provocado a curiosidade dos leitores pela busca do literário no *corpus* científico d'*O Capital*.

Metáforas, símiles e o discurso teórico

O que vimos na seção anterior foi apenas a tentativa de demonstrar que o discurso de Marx n'*O Capital* é um discurso rico de recursos estilísticos, que se constrói em contraposição aos padrões científicos convencionais, o que faz com que se revele como interessante material de investigação.

²⁴ "Das Gesetz endlich, welches die relative Übervölkerung oder industrielle Reservearmee stets mit Umfang und Energie der Akkumulation in Gleichgewicht hält, schmiedet den Arbeiter fester an das Kapital als den Prometheus die Kelle des Hephaestos an den Felsen. Es bedingt eine der Akkumulation von Kapital entsprechende Akkumulation von Elend. (580).

Nesta seção analisaremos as contribuições de István Mészáros desenvolvidas no VII capítulo da obra *Filosofia, Ideologia e Ciência Social* sobre o problema da presença das metáforas e dos símiles no texto teórico.

Esta discussão será importante para a análise que será empreendida na seção terceira deste estudo, não como aplicação mecânica dos aportes de Mészáros, mas como apoio para pensar a função e o sentido dos recursos estilísticos d'O Capital.

Segundo Mészáros, a presença de metáforas em textos teóricos tanto pode ser um recurso para suprir uma possível falta de clareza, como pode ser um recurso propositalmente colocado para tornar as coisas ainda mais obscuras. Na sua opinião, Heidegger seria um exemplo dessa segunda função da metáfora, porque ele seria por natureza um “filósofo que desdenha do ‘falar com clareza’ do ‘homem comum’” (MÉSZÁROS, 1993: 237).

De um modo geral, Mészáros não descarta a possibilidade de a figuração discursiva poder ser um recurso interessante para o argumento teórico, aliás, até a defende. Mas, de que maneira poderá esse tipo de artifício ser utilizado sem que se ponha em questão a validade das proposições teóricas? A respeito dessa questão ele afirma que:

O uso figurado da linguagem pode, naturalmente, ser muito importante em trabalhos teóricos. Não apenas por razões didáticas, ou como ornamentações do estilo do autor, embora nesses dois aspectos os méritos do uso figurado da linguagem sejam positivamente óbvios. O ponto filosoficamente importante é que as expressões figuradas podem refletir o próprio processo de intuição (MÉSZÁROS, 1993: 238).

Portanto, o uso figurado - veremos mais adiante que não é qualquer tipo de figuração - pode perfeitamente ser usado nos textos teóricos, desde que não atrapalhem a compreensão do conteúdo teórico. A expressão figurada pode ser usada essencialmente como elemento auxiliar, ilustrativo, de reforço para uma formulação teórica, mas jamais pode ser teórica por si mesma, esta é a condição para seu aproveitamento no discurso teórico:

O uso figurado da linguagem em trabalhos teóricos é, dessa forma, inteiramente justificado, porque não emerge como rival da síntese discursiva, mas, ao invés, como estágio necessário e transitório em sua direção. A expressão figurada nunca

pode constituir uma conclusão adequada de uma argumentação, embora possa ser efetivamente uma etapa vitalmente importante em direção àquela conclusão (Idem, ibidem, p. 239).

Todavia, para Mészáros, a metáfora, pela sua própria natureza, é um tipo de recurso incompatível com o discurso teórico, justamente porque não permite nenhum entendimento senão enquanto metáfora, senão circunscrito ao mundo metafórico. Na sua concepção, não se pode tomar uma metáfora senão como metáfora mesma, por isso, para Mészáros, conclusões teóricas a partir de metáforas são falácias.

Vejamos como o autor pensa a natureza da metáfora, para que possamos compreender melhor a afirmação acima. Mészáros diferencia metáfora de símile, de uso figurado, diferencia o termo metafórico de figurado e figurado de não literal. É evidente que toda metáfora é não literal, mas não é forçoso que toda metáfora seja figurada, aqui não há relação de necessidade. É possível haver metáfora sem que haja uso figurado de palavras. Do mesmo modo que nem todo uso figurado implica em metáfora.

O que caracteriza essencialmente uma metáfora é, em primeiro lugar, o fato de ela não poder ser vista como palavra isolada. A metáfora é, necessariamente, uma cadeia de elementos que se determinam mutuamente para construir, como resultado desse complexo de determinações mútuas, a metáfora: “O que faz uma metáfora ser metáfora é toda a estrutura de sua predicação.” (Idem, ibidem, p. 241). Ou ainda, dizendo de outro modo, “é impossível entender a natureza da metáfora através da análise de elementos figurados ou metafóricos isolados de uma frase” (Idem, ibidem, p. 240).

Outra característica essencial da metáfora é sua natureza intraduzível, o que, por sua vez, já é uma decorrência da característica citada anteriormente, da sua complexa estrutura de predicação.

Assim, a metáfora não pode ser necessariamente confundida com uso figurado da linguagem, tampouco a simples introdução de elementos figurados numa frase bastaria para a constituição de metáforas. Da mesma forma que estas também se diferenciam dos símiles e dos símbolos precisamente porque sua constituição depende de uma determinada relação sintagmática em que a estrutura de predicação aparece diferenciada da estrutura dos símiles ou do mero uso figurado.

A frase “o mundo é um moinho”²⁵, por exemplo, traz um elemento figurado. A ideia de mundo aparece associada a um símile, o moinho, em que é perfeitamente possível a introdução da palavra “como”. O mundo é (como) um moinho, pois o que o autor queria dizer, para alguém que, na sua concepção, não sabia muito sobre a vida, era que o mundo funcionava semelhante ao funcionamento do moinho, por isso vai “triturar teus sonhos tão mesquinhos”. Neste caso, a introdução do símile, para sugerir através de um objeto exterior, uma determinada ideia a respeito do objeto em questão, isso só não constitui uma metáfora, na concepção de Mészáros.

A metáfora é analítica, auto-referenciada, logo, prescinde de referência a objetos exteriores. Sua referência dá-se entre os elementos presentes, entre sujeito e predicado, determinando-se mutuamente. Por isso o autor afirma que a metáfora é possível mesmo sem a presença de uma única palavra figurada.

Ele compara duas frases retiradas de uma canção: “A juventude é a estação do prazer” e “A beleza é uma flor que, murcha, se despreza”. Seu argumento é que na primeira frase o tipo de predicação é específico, não permite, por exemplo, a introdução do “como”, enquanto que na segunda dá-se o contrário. A predicação da segunda frase precisa referir-se a um objeto exterior e concreto, a beleza associada à flor (que murcha). No primeiro exemplo a metáfora não está no sujeito nem no predicado, mas na relação entre os dois, tanto faz “A juventude é a estação do prazer”, como “A estação do prazer é a juventude”, não há assimetria entre sujeito e predicado, do ponto de vista da determinação metafórica, ao passo que no segundo exemplo, dá-se o inverso. Há, no segundo caso, uma hierarquia entre os elementos, eles não são reflexivos em termos de determinação metafórica.

Já o símile é o oposto da metáfora, é representado pelo segundo exemplo citado acima. O símile estabelece um tipo de predicação mais simples, trata-se de uma comparação entre um determinado sujeito com um objeto exterior e independente dele, que o determina, mas não é determinado por ele. Hierarquicamente se relacionam sujeito e predicado e, invariavelmente, permite a palavra “como” para ligar os dois termos. Se ela não aparece explicitamente, sua presença poderá ser sentida implicitamente. Mas não é o “como”, aplica-

²⁵ Trecho da canção *O mundo é um moinho* (CARTOLA. O mundo é um moinho. In: *Cartola II*. Rio de Janeiro: Discos Marcus Pereira, 1976).

do mecanicamente, que vai distinguir metáfora e símile, o que está em questão é justamente o tipo de predicação que se estabelece.

No caso do símile, predicado e sujeito não possuem o mesmo “status” semântico, não há reciprocidade, mas hierarquia entre eles. Outra característica essencial é que o símile não é auto-referencial, mas lança mão de objetos exteriores e independentes do sujeito, a fim de que estes definam o sujeito e nele imprimam certas qualidades suas, como na frase: “a felicidade é como a gota de orvalho numa pétala de flor”²⁶ ou em “o amor é trilha de lençóis e culpa, medo e maravilha”²⁷, em que, no primeiro exemplo, a ideia de ligação manifesta pelo “como” é explícita e, no segundo, implícita.

Segundo Mészáros, é essa natureza distinta entre metáfora e símile que faz com que a primeira seja intraduzível e o segundo não; que a primeira seja incompatível com o discurso teórico e o segundo não. Para o autor, “Qualquer coisa que for ‘estabelecida’, na predicação metafórica, só o é metaforicamente. Tirar conclusões filosóficas (ou em geral teóricas) de alguma coisa que só é estabelecida metaforicamente é, portanto, falacioso.” (Idem, ibidem, p. 242).

Portanto, a metáfora é intraduzível, e não pode permitir outras interpretações sobre si mesmas fora do seu mundo metafórico, por isso Mészáros vai dizer que seu “ambiente natural” é a poesia. O símile, por sua vez, é uma comparação e, como tal, pode ser aperfeiçoado, o que já não é permitido à metáfora. Se por um motivo qualquer entende-se que a comparação da juventude com uma “flor que murcha se despreza” não diz tudo o que me parece fundamental e desejo melhorar essa aproximação pode-se, de repente, associar a juventude a uma laranja que, depois de chupada se joga fora desde que, por exemplo, entenda-se que a singeleza da flor não traduz a realidade da vida. Uma metáfora, por seu turno, jamais poderá ser aperfeiçoada, justamente porque ela não reside estaticamente no predicado, mas no complexo relacional sujeito-predicado. Aperfeiçoar uma metáfora é construir uma outra, mais ou menos adequada. Por isso Mészáros considera, que “[as] características contrastantes tornam o símile adequado para ser incorporado no discurso

²⁶ Trecho da canção *A felicidade* (JOBIM A. C e MORAES, V. A felicidade. In: *Tom canta Vinícius*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2009).

²⁷ Trecho da canção *O amor é velho – menina* (TOM ZÉ. O amor é velho – menina. In: *The hips of tradition*. USA: Luaka Bop, 1992).

filosófico (ou teórico em geral), enquanto fazem com que o uso de metáforas seja extremamente problemático". (Idem, ibidem, p. 245).

Para o autor de uma metáfora não se pode deduzir nada que não esteja dentro do mundo de significação metafórica, ou seja, uma metáfora só poderá ser alcançada enquanto significação específica, distinta da significação científica, teórica, filosófica, etc.: "A validade da metáfora é uma validade metafórica e é contextual. Ela também cria seu próprio contexto na forma em que a sucessão de elementos poéticos é organizada em um todo". (Idem, ibidem, p. 246).

Entretanto, se de um lado a metáfora não se compatibiliza com o texto teórico, de outro este texto não precisa ser asséptico ou enquadrar-se em esquemas lógico-matemáticos como condição de verdade, até porque, nem o logicismo abstrato nem a assepsia positivista são garantias de verdade.

Depois de expostas em linhas gerais as ideias de Mészáros, vejamos como se coloca a relação entre a teoria do fetichismo da mercadoria e o discurso n'O Capital.

O discurso da mercadoria: alienação e fetichismo

Nesta terceira seção, analisaremos a articulação orgânica entre a teoria do fetichismo da mercadoria e o recurso discursivo principal que lhe serve de suporte.

A tese que ora defendemos, da existência de uma particular identificação entre teoria e discurso n'O Capital de Marx é reconhecida também por Ruy Fausto:

Marx sempre insistiu no fato de que por exemplo a mercadoria tem algo de misterioso, que ela é um objeto sensível supra-sensível, etc. Para apreender esse tipo muito particular de objeto é necessário um tipo de discurso que se ajuste a ele, isto é, um discurso que ponha essas abstrações objetivas como elas são efetivamente: como coisas sociais que reduzem os agentes a suportes. (FAUSTO, 1987, p. 101).

Marx utiliza-se com muita frequência de determinados artifícios discursivos para agregar vigor e expressividade a suas teses sobre o sistema produtor de mercadorias. Vejamos um exemplo:

O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias (...) ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um *monstro animado [beseeltes Ungeheuer]* que começa a ‘trabalhar’ como se tivesse amor no corpo [als hätts es Lieb’ im Leibe²⁸]” (MARX, 1996, v. 1, p. 312) (grifos nossos).

Expondo o capital como um ente que, sendo criatura da práxis humana autonomiza-se e apresenta-se aos homens na figura de monstro, aqui, no caso um *beseeltes Ungeheuer*²⁹ Marx demonstra a relação de alienação e estranhamento que marca o processo de valorização do capital. Esta é a primeira parte da caracterização do sujeito, que designa o processo de valorização do capital. Ela ganha um desdobramento de maneira que o monstro animado se caracteriza como um ente possuidor de uma dinâmica feroz. Como se não bastasse ser monstro, ele é um monstro animado que “trabalha” como se estivesse possuído. O capital é (como) um monstro animado que, por sua vez, funciona (como) se tivesse o diabo no corpo.

O capital é a força humana alienada, monstruosa que funciona como se estivesse possuída. Esse símile representa o movimento frenético característico do processo de valorização: “o processo vital do capital consiste apenas em mover-se como valor que se expande continuamente”³⁰ (MARX, 1996, v. 1, p. 424).

Esta forma de falar do processo de valorização do capital apoiando-se num recurso figurativo não é nada casual. Além do desenvolvimento categorial, preciso de investigação, isto é, o processo de investigação e exposição propriamente científicos, o autor conta também com recursos discursivos que ajudam a enfatizar o “espírito” de sua crítica bem como a intensidade a dinâmica próprias do objeto investigado.

Os símiles criados por Marx servem principalmente para ilustrar as definições científicas, além de tornar o texto infinitamente mais atraente. Mas o

²⁸ Expressão inspirada no *Fausto*. Na canção entoada pela personagem Brandner, depois de envenenado, o rato pôs-se “num furor baldio”, e “ficou-lhe o mundo tão pequeno, como se amor no corpo houvesse” (GÖETH, 1987, p. 98). Para Marx tal como a movimentação endiabrada do rato envenenado, assim, pois, é a dinâmica da valorização do capital.

²⁹ CLEAVER (1981: 88) confirma o proposto: “Marx referiu-se com frequência ao capital como sendo ‘semelhante a um vampiro’”.

³⁰ “und der Lebensproceß des Kapitals besteht nur in seiner Bewegung als sich selbst verwerthender Werth” (280).

mais importante é que esses símiles seguem numa mesma direção, ou seja, o intuito de “dar vida” às mercadorias e atribuir ao capital uma dinâmica de ente animado, geralmente colocando-o como monstro, fera anti-humana, uma espécie de Minotauro moderno, como ser que possui movimento próprio, uma grande engrenagem-animal altamente feroz e veloz.

O capital é para Marx uma relação social baseada numa determinada forma de propriedade, de divisão de classes, de organização do trabalho e da produção social, etc.. A sociedade capitalista possui determinadas leis inerentes e essencialmente ligadas à sua natureza. Uma dessas é a lei geral da acumulação, que comporta as leis de concentração e centralização de capital. Essa lei representa o processo mais íntimo do desenvolvimento do capital, o qual não obedece a outro mandamento senão o de acumular. O processo de acumulação é irreversível e incontrolável dentro da organização capitalista da produção. Ele é sempre crescente, mas interrompe-se com as crises cíclicas, sendo posteriormente retomado de maneira mais intensa e profunda.

Outra lei ou princípio da economia capitalista é o fato de que a produção de maneira nenhuma se dobra para atender as demandas diretamente emanadas dos indivíduos, mas se coloca a serviço do movimento de acumulação, ou seja, produz-se não necessariamente o que pode ser diretamente necessário para a maioria dos indivíduos e na quantidade adequada para suprir certa demanda social; a produção segue unicamente os imperativos econômicos, os quais não só não são determinados pelas necessidades diretas da maioria dos indivíduos, como são antagônicos a elas. A produção social é dirigida pela valorização do capital, por isso esse movimento não se submete à vontade ou necessidade das maiorias trabalhadoras, muito ao contrário, impõe a essas seus próprios ritmo e vontade. É por isso que Marx diz que:

O produto — a propriedade do capitalista — é um valor de uso, fio, botas etc. Mas, embora as botas, por exemplo, constituam de certo modo a base do progresso social e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica as botas por causa delas mesmas. O valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même*³¹ (MARX, 1996, v. 1 p. 305).

³¹ “Aber obgleich Stiefel z.B. gewissermaßen die Basis des gesellschaftlichen Fortschritts bilden und unser Kapitalist ein entschiedner Fortschrittsmann ist, fabriziert er die Stiefel nicht ihrer selbst wegen. Der Gebrauchswert ist überhaupt nicht das Ding *qu'on aime pour lui-même* in der Waarenproduktion (169).

Cada capitalista define o quê e quanto produzir, não em função do que pode ser bom para as pessoas em determinado momento, isto é, pela qualidade específica de um objeto mediante a necessidade social que o espera, mas simplesmente movido pela lei do valor, ou seja, pelo mais valor que pode obter com a produção e venda de sua mercadoria. Essa lógica da produção capitalista cria um movimento universal que foge ao controle dos indivíduos em geral e a si os submete. Noutras palavras, capitalistas e trabalhadores se veem, indistintamente, submetidos pela mesma dinâmica criada pela sua própria práxis enquanto indivíduos e classes. Aí reside o que Marx chama de alienação universal, que submete tanto os expropriados quanto os expropriadores. Assim, os capitalistas não são os senhores desse movimento histórico, mas apenas os síndicos que se apropriam da riqueza produzida, como diz o próprio autor. Sobre esse movimento ele aponta “A circulação do dinheiro como capital é, pelo contrário, uma finalidade em si mesma, pois a valorização do valor só existe dentro desse movimento sempre renovado. Por isso o movimento do capital é insaciável”³². (MARX, 1996, v. 1, p. 272).

É só dentro desse contexto de argumentação que surge e pode ser entendida aquela figuração discursiva da monstruosidade alienada. É possível afirmar com segurança que se há problemas na teoria marxiana esses certamente não são decorrentes da utilização de recursos discursivos como o que analisamos, pois eles não são rivais do desenvolvimento categorial, mas apenas reforçam num plano figurativo os desenvolvimentos analíticos.

Portanto, a ideia fundamental de Marx com relação à sociabilidade burguesa é da alienação universal, que se baseia na autonomização do movimento de auto valorização do capital, o qual, por sua natureza frenética e antagônica às necessidades sociais majoritárias é apresentado como um monstro animado que trabalha como se tivesse o diabo no corpo. Afinal, para Marx, a relação entre o movimento do monstro animado ou vampiro e os sujeitos que os criaram é de criatura que passou a dominar seu criador:

Como portador consciente (*bewußter Träger*) desse movimento, o possuidor do dinheiro torna-se capitalista. *Sua pessoa, ou melhor, seu bolso* [*Seine Person, oder vielmehr seine Tasche*], é o ponto de partida e o ponto de retorno do dinheiro.

³² Die Cirkulation des Geldes als Kapital ist dagegen Selbstzweck, denn die Verwerthung des Werths existirt nur innerhalb dieser stets erneuerten Bewegung. Die Bewegung des Kapitals ist daher maßlos. (139).

O conteúdo objetivo daquela circulação — a valorização do valor — é sua meta subjetiva, e só enquanto a apropriação crescente da riqueza abstrata é o único motivo indutor de suas operações, ele funciona como capitalista ou capital personificado, dotado de vontade e consciência. O valor de uso nunca deve ser tratado, portanto, como meta imediata do capitalismo. Tampouco o lucro isolado, mas apenas o incessante movimento do ganho. Esse impulso absoluto de enriquecimento, essa caça apaixonada [*leidenschaftliche Jagd*] do valor é comum ao capitalista e ao entesourador, mas enquanto o entesourador é apenas o capitalista demente [*verrückte Kapitalist*], o capitalista é o *entesourador racional* [*rationelle Schatzbildner*]. A multiplicação incessante do valor, pretendida pelo entesourador ao procurar salvar o dinheiro da circulação, é alcançada pelo capitalista mais esperto ao entregá-lo sempre de novo à circulação³³. (MARX, 1996, v. 1, p. 273).

O mesmo recurso, ou seja, de animar o inanimado, a coisa que não só aparece como sujeito, mas como *condottiere*, verifica-se na exposição da teoria do fetiche da mercadoria. No que consiste essa teoria? Fundamentalmente no fato de as mercadorias aparecerem como entes autônomos, independentes da práxis criadora dos sujeitos. As mercadorias autonomizam-se, são fetichizadas enquanto os sujeitos reduzidos a realizadores estranhados das vontades do capital, elementos de uma cadeia que parece funcionar por si mesma, especialmente os trabalhadores, diminuídos a instrumentos de produzir mais valor. Assim, para Marx, a:

A forma mercadoria (...) não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos

³³ Als bewußter Träger dieser Bewegung wird der Geldbesitzer Kapitalist. Seine Person, oder vielmehr seine Tasche, ist der Ausgangspunkt und der Rückkehrpunkt des Geldes. Der objektive Inhalt jener Cirkulation - die Verwerthung des Werths - ist sein subjektiver Zweck, und nur soweit wachsende Aneignung des abstrakten Reichthums das allein treibende Motiv seiner Operationen, funktionirt er als Kapitalist oder personificirtes, mit Willen und Bewußtsein begabtes Kapital. Der Gebrauchswerth ist also nie als unmittelbarer Zweck des Kapitalisten zu behandeln). Auch nicht der einzelne Gewinn, sondern nur die rastlose Bewegung des Gewinnens). Dieser absolute Bereicherungstrieb, diese leidenschaftliche Jagd auf den Werth) ist dem Kapitalisten mit dem Schatzbildner gemein, aber während der Schatzbildner nur der verrückte Kapitalist, ist der Kapitalist der rationelle Schatzbildner. Die rastlose Vermehrung des Werths, die der Schatzbildner anstrebt, indem er das Geld vor der Cirkulation zu retten sucht), erreicht der klügere Kapitalist, indem er es stets von neuem der Cirkulation preisgibt. (140-1).

da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias³⁴ (MARX, 1996, v. 1, p. 198-9).

Entrementes, o fetichismo não é uma ilusão criada pelo pensamento, ele surge do movimento concreto das relações de alienação/estranhamento. Trata-se de uma representação “fantasmagórica” que consiste em dar vida a coisas mortas. Sem dúvida, a fantasmagoria traz um quê sinistro semelhante ao que está presente no *monstro animado* e no *vampiro*, o que justifica a tese segundo a qual há recorrência, intencionalidade e uma funcionalidade específica neste tipo de alegoria criada por Marx. Assim como monstros e fantasmas, em geral, não são coisas positivas dentro das representações humanas, então, assim, o autor expressa seu juízo acerca do mundo do capital nessas construções figuradas.

Marx coloca explicitamente que o fetichismo encontra um símile [Analogie] no mundo da crença, onde as ideias parecem coisas independentes. Verificamos, todavia, que Marx procede justamente assim quando faz a exposição da mercadoria, atribuindo a ela *anima* através da utilização de símiles. Antes de observarmos a maneira figurada como Marx expõe a mercadoria e o fetichismo, vejamos mais uma passagem em que ele define o processo desta vez sem se utilizar de nenhuma figuração:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais³⁵ (MARX, 1996, v. 1, p. 198).

³⁴ Es ist nur das bestimmte gesellschaftliche Verhältnis der Menschen selbst, welches hier für sie die phantasmagorische Form eines Verhältnisses von Dingen annimmt. Um daher eine Analogie zu finden, müssen wir in die Nebelregion der religiösen Welt flüchten. Hier scheinen die Produkte des menschlichen Kopfes mit eignem Leben begabte, untereinander und mit den Menschen in Verhältnis stehende selbständige Gestalten. So in der Waarenwelt die Produkte der menschlichen Hand. Dies nenne ich den Fetischismus, der den Arbeitsprodukten anklebt, sobald sie als Waaren produziert werden, und der daher von der Waarenproduktion unzertrennlich ist" (72).

³⁵ "Das Geheimnißvolle der Waarenform besteht also einfach darin, daß sie den Menschen die gesellschaftlichen Charaktere ihrer eignen Arbeit als gegenständliche Charaktere der Arbeitsprodukte selbst, als gesellschaftliche Natureigenschaften dieser Dinge zurückspiegelt, daher auch das gesellschaftliche Verhältniß der Producenten zur Gesamtarbeit als ein außer ihnen existirendes

As figuras ou símiles vão aparecer justamente dentro dessa formulação, portanto sem a tornar nebulosa, mas intensificando-a precisamente através de imagens cuja função é de apresentar a mercadoria como ente animado. Esse processo discursivo serve para dar ainda mais vigor à teoria do fetichismo. Vejamos um exemplo disso:

A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. Não obstante, a mesa continua sendo madeira, uma coisa ordinária física. Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa fisicamente metafísica³⁶. Além de se pôr com os pés no chão, ela se põe sobre a cabeça perante todas as outras mercadorias e desenvolve de sua cabeça de madeira cismas muito mais estranhas do que se ela começasse a dançar por sua própria iniciativa³⁷ (MARX, 1996, v. 1, p. 197).

Uma vez tornadas mercadorias, as coisas produzidas pelo trabalho humano passam a ocultar a prática humana que as criou, o fato de serem objetivação do trabalho do homem, isto é o aspecto fantástico inerente às mercadorias. A mesa, enquanto valor de uso é uma “coisa prosaica, trivial”, mas quando se transforma em mercadoria passa a ter ideias na sua cabeça de madeira – daí o fetichismo. Como diz Marx:

À primeira vista, a mercadoria parece uma *coisa trivial* [tiviales Ding], evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza me-

gesellschaftliches Verhältniß von Gegenständen. Durch dies quid pro quo werden die Arbeitsprodukte Waaren, sinnlich übersinnlich che oder gesellschaftliche Dinge" (71).

³⁶ Na tradução de Rubens Enderle (Marx, 2013:146), ao menos nesse ponto mais próxima do original, coisa *fisicamente metafísica* se lê coisa *sensível-suprassensível* [*sinnlich* übersinnliches], expressão motivada pelo Fausto de Goeth (1987: 162). Diz Mefistófeles a Fausto: “Galã sensual, supra-sensual / pelo nariz te leva uma donzela”.

³⁷ “Es ist sinnenklar, daß der Mensch durch seine Tätigkeit die Formen der Naturstoffe in einer ihm nützlichen Weise verändert. Die Form des Holzes z. B. wird verändert, wenn man aus ihm einen Tisch macht. Nichtsdestoweniger bleibt der Tisch Holz, ein ordinäres sinnliches Ding. Aber sobald er als Waare auftritt, verwandelt er sich in ein sinnlich übersinnliches Ding. Er steht nicht nur mit seinen Füßen auf dem Boden, sondern er stellt sich allen andren Waaren gegenüber auf den Kopf und entwickelt aus seinem Holzkopf Grillen, viel wunderlicher, als wenn er aus freien Stücken zu tanzen begänne” (70-1). Aqui a ideia da mesa que parece ter cismas na sua cabeça de madeira e dançar por vontade própria é também uma ironia motivada pelo entusiasmo dos círculos dominantes europeus com o espiritismo no período de ofensiva reacionária após as derrotas proletárias de 1848. Nesse período a China era tomada por rebeliões antifeudais: “Recorda-se que a China e as mesas começaram a dançar, quando todo o resto do mundo parecia estar tranquilo — pour encourager les autres (MARX, 1996, vol. 1, p. 197). (“Man erinnert sich, daß China und die Tische zu tanzen anfingen, als alle übrige Welt still zu stehn schien - pour encourager les autres). (71).

tafísica e manhas teológicas [voll metaphysischer Spitzfindigkeit und theologischer Mücken³⁸] (MARX, 1996, v. 1, p. 197).

No processo de troca, aponta Marx, “igualitária e cínica nata, a mercadoria está sempre disposta a trocar não só a alma, como também o corpo, com qualquer outra mercadoria, mesmo quando esta seja tão desagradável como Maritornes.³⁹.” (MARX, 1996, vol. 1, p. 210). O autor procura, assim, demonstrar que o que, em última instância, está em jogo no processo de troca não são aspectos característicos dos objetos enquanto valores de uso, mas seu valor mesmo ou, ainda, o quanto de trabalho humano trazem materializado. Assim, o fato de estar disponível para se permutar com qualquer outra demonstra uma certa característica de personalidade da mercadoria, o “cínismo”, pois, ainda que as outras sejam repulsivas ou de moral questionável, ainda assim, ela não terá escrúpulo, de com elas se trocar de corpo e alma.

A menção à personagem do Quixote, a desagradável [*Unannehmlichkeiten*] Maritornes que, a despeito dos traços da aparência precária, parece ser uma alma boa, humilde e generosa, tem o intuito de assemelhar o valor de uso das mercadorias ao caráter dos sujeitos. Marx quer demonstrar que, para efeito da troca entre as mercadorias não tem a menor relevância o valor de uso, e daí demonstrar também que nas relações econômicas da mesma forma não tem a mínima importância as boas intenções, a piedade, a compaixão, etc. Por isso, as mercadorias são transformadas em personagens com atributos de sujeitos. Na exposição de Marx, para demonstrar a realidade da movimentação dos homens e das coisas no metabolismo econômico, os sujeitos são reduzidos a coisas e as coisas transformadas em sujeitos e o capital sempre comparado a seres sanguinários e assustadores:

³⁸ Ver no original Op. cit, p. 70.

³⁹ “Geborner Leveller und Zyniker, steht sie daher stets auf dem Sprung, mit jeder andren Waare, sei selbe auch ausgestattet mit mehr Unannehmlichkeiten als Maritorne, nicht nur die Seele, sondern den Leib zu wechseln” (83). Chama-se Maritornes a criada da estalagem que aparece no capítulo XVI de *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*. Da mesma se diz: “Servia também na venda uma moça asturiana, larga de cara, de cangote curto, nariz rombo, torta de um olho, e do outro pouco sã. Verdade é que a galhardia do corpo lhe descontava as outras faltas; não tinha sete palmos dos pés à cabeça; os ombros, que algum tanto lhe carregavam, a faziam olhar para o chão mais do que quisera.” (CERVANTES, 1993: 166). Uma nota à mesma página acrescenta que, para Rodríguez Marín, o nome da criada era devido ao fato de que os hóspedes, ao solicitarem seus “serviços”, a ela pediam sempre que retornasse, daí Maritornes.

Como capitalista, ele é apenas capital personificado. Sua alma é a alma do capital (...) O capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa⁴⁰ (MARX, 1996, v. 1, p. 347).

Na exposição da mercadoria, no item Forma Relativa do Valor, mais uma vez, as mercadorias ganham vida sob a pena de Marx: “O linho reconhece no casaco, mesmo abotoado, a alma igual à sua através do valor. Mas, o casaco não pode representar valor para o linho, sem assumir aos olhos dele a figura de um casaco”⁴¹ (MARX, 1996, v. 1, p. 59).

Linho e casaco encontram-se no mercado e buscam relacionar-se, mas para que essa relação se efetive é preciso que as almas das mercadorias se encontrem e se reconheçam como seres idênticos. Uma busca enxergar na outra uma alma igual à sua. E o que reside na alma de todas as mercadorias? O valor que, por sua vez é determinado pelo tanto de trabalho que incorporam. A expressão “mesmo abotoado” serve para tornar a exposição mais bem humorada e demonstrar que a “alma” e o valor das mercadorias, apesar de tão íntimos, são perceptíveis aos “olhos” das outras mercadorias.

As mercadorias são dotadas também de pensamento, linguagem e aqui comparecem por meio do discurso indireto:

Vê-se, tudo que nos disse antes a análise do valor das mercadorias, diz-nos o linho logo que entra em relação com outra mercadoria, o casaco. Só que ele revela seu pensamento em sua linguagem exclusiva, a linguagem das mercadorias. Para dizer que o seu próprio valor foi gerado pelo trabalho em sua abstrata propriedade de trabalho humano, ele diz que o casaco, na medida em que ele lhe equivale, portanto é valor, compõe-se do mesmo trabalho que o linho. Para dizer que a sua sublime objetividade de valor é distinta de seu corpo entrelado, ele diz que o valor se parece com um casaco e que, portanto, ele mesmo, como coisa de valor, iguala-se ao casaco, como um ovo ao outro⁴². (MARX, 1996, v. 1, p. 180).

⁴⁰ Als Kapitalist ist er nur personifiziertes Kapital. Seine Seele ist die Kapitalseele (...) Das Kapital ist verstorbnen Arbeit, die sich nur vampyrmäßig belebt durch Einsaugung lebendiger Arbeit und um so mehr lebt, je mehr sie davon einsaugt (209).

⁴¹ „Trotz seiner zugeknöpften Erscheinung hat die Leinwand in ihm die stammverwandte schöne Wertseele erkannt. Der Rock kann ihr gegenüber jedoch nicht Wert darstellen, ohne daß für sie gleichzeitig der Wert die Form eines Rockes annimmt“ (53).

⁴² „Man sieht, alles, was uns die Analyse des Waarenwerts vorher sagte, sagt die Leinwand selbst, sobald sie in Umgang mit andrer Waare, dem Rock, tritt. Nur verrät sie ihre Gedanken in der ihr allein geläufigen Sprache, der Waarensprache. Um zu sagen, daß die Arbeit in der abstrakten Ei-

A mercadoria linho, então, tem linguagem e pensamento e através do discurso indireto, nos ensina a diferença entre valor e valor de uso, e que toda mercadoria é fruto do trabalho humano.

Ainda tratando do mesmo tema, Marx nos traz outra reflexão bastante relevante também para a discussão dos fundamentos ontológicos da linguagem: “diga-se, de passagem, que a linguagem das mercadorias, além do hebraico, possui também muitos outros idiomas mais ou menos corretos”⁴³ (Idem, ibidem). Aqui, além de o autor colocar a mercadoria como algo que também tem linguagem, ele sugere que os idiomas hebraico (irônica referência à tradição judaica), alemão, inglês, francês, etc. não passam de dialetos da linguagem das mercadorias, dessa maneira estabelecendo a troca econômica e não o intercâmbio linguístico como relação ontológica determinante.

Falando da troca, agora tendo no dinheiro o equivalente universal, a mercadoria [Maritornes] absolutamente alienável, por que serve de meio de troca para todas as demais, Marx coloca a relação entre mercadorias e dinheiro da seguinte forma:

Ao mesmo tempo, os preços, os olhos amorosos com que as mercadorias piscam ao dinheiro, mostram o limite de sua capacidade de transformação, isto é, sua própria quantidade. Como a mercadoria desaparece ao converter-se em dinheiro, não se reconhece no dinheiro como chegou às mãos de seu possuidor ou o que transformou-se nele. *Non olet, [não fede] qualquer que seja sua origem*⁴⁴.” (MARX, 1996, v. 1, p. 233).

Nessa construção as mercadorias não apenas aparecem como entes animados, mas estabelecem sublimes relações. Elas lançam sobre a Maritornes suprema, o dinheiro, seus olhares amorosos (*Liebesaugen*) - os preços. A rela-

genschaft menschlicher Arbeit ihren eignen Wert bildet, sagt sie, daß der Rock, soweit er ihr gleich gilt, also Wert ist, aus derselben Arbeit be-steht wie die Leinwand. Um zu sagen, daß ihre sublimen Wertgegenständlichkeit von ihrem steifleinenen Körper verschieden ist, sagt sie, daß Wert aussieht wie ein Rock und daher sie selbst als Wertding dem Rock gleicht wie ein Ei dem andern” (53).

⁴³ “Nebenbei bemerkt, hat auch die Waarensprache, außer dem Hebräischen, noch viele andre mehr oder minder korrekte Mundarten” (53).

⁴⁴ “Zugleich zeigen die Preise, die Liebesaugen, womit ihm die Waaren winken, die Schranke seiner Verwandlungsfähigkeit, nämlich seine eigne Quantität. Da die Waare in ihrer Geldwerdung verschwindet, sieht man dem Geld nicht an, wie es in die Hände seines Besitzers gelangt oder was in es verwandelt ist. *Non olet, wessen Ursprungs auch immer*” (103). *Non olet*: expressão usada pelo imperador romano Vespasiano, em resposta a seu filho que criticava a tributação relativa ao uso de latrinas e mictórios públicos: esse dinheiro não fede [*dieses Geld stinkt nicht*].

ção de troca, vez por outra é colocada por Marx como uma relação em que parece haver um jogo de sedução, as mercadorias se insinuam umas para as outras buscando intercâmbio. Noutra parte encontramos a seguinte definição da mercadoria e das relações de troca, inspirada nos *Sonhos de uma noite de verão*: “Como se vê, a mercadoria ama o dinheiro, mas *the course of true love never does run smooth.*”⁴⁵ (MARX, 1996, v, 1, p. 231).

As mercadorias possuem o mais elevado dos sentimentos, elas amam o dinheiro, mas o processo de troca (suas relações) não é linear nem destituído de obstáculos pois a troca se estabelece a partir do que cada mercadoria representa em termos de valor e, obviamente, essa representação é tão diversa quanto é diverso o mundo das mercadorias.

Ao final da exposição da mercadoria, quando Marx indica o caminho que perseguirá para desfazer as ilusões em torno do valor, ele começa também a se desfazer do procedimento discursivo apontado:

Se as mercadorias pudessem falar, diriam: É possível que nosso valor de uso interesse ao homem. Ele não nos compete enquanto coisas. Mas o que nos compete enquanto coisas é nosso valor. Nossa própria circulação como coisas mercantis demonstra isso. Nós nos relacionamos umas com as outras somente como valores de troca⁴⁶ (MARX, 1996, v, 1, p. 207).

Como se vê, aqui as mercadorias já não podem mais falar, mas ainda assim, nos revelam com precisão, através de uma reflexão profunda, que Marx capturou do âmago da consciência delas a verdadeira relação entre as duas faces do valor. Ironicamente, Marx traz logo após essa reflexão íntima e profunda das mercadorias, *a fala do economista sobre a alma da mercadoria* [*wie der Ökonom aus der Waarenseele heraus spricht* (81)] defendendo a tese risível de que “riqueza (valor de uso) é um atributo do homem, valor (valor de troca) um atributo das mercadorias”⁴⁷ (MARX, 1996, v, 1, p. 207). A tese do economista, ladainha bajuladora do capital, que nem sequer consegue se

⁴⁵ “Man sieht, die Waare liebt das Geld, aber ‘the course of true love never does run smooth’” (101). Fala da personagem Lisandro: “Em tudo aquilo que até hoje eu li, / Ou em lendas e histórias que eu ouvi, / O amor nunca trilhou caminhos fáceis” (SHAKESPEARE, 2009, vol. 2, p. 345).

⁴⁶ “Könnten die Waaren sprechen, so würden sie sagen, unser Gebrauchswert mag den Menschen interessieren. Er kommt uns nicht als Dingen zu. Was uns aber dinglich zukommt, ist unser Wert. Unser eigner Verkehr als Waarendinge beweist das. Wir beziehn uns nur als Tauschwerde aufeinander”. (81).

⁴⁷ “Reichthum [Gebrauchswert] ist ein Attribut des Menschen, Wert ein Attribut der Waaren” (81).

equiparar ao pensamento ensimesmado da coisa, da mercadoria, é motivo da zombaria de Marx que, aqui, mais uma vez vai buscar em Shakespeare, na peça *“Muito barulho por nada”*, um apoio ilustrado: “quem não se lembra aqui do bom Dogberry, ensinando ao vigilante Seacoal: ‘ser um homem de boa aparência é uma dádiva das circunstâncias, mas saber ler e escrever provém da natureza’”⁴⁸ (MARX, 1996, v, 1, p. 208).

A partir daqui a exposição abandonará o artifício de fazer das mercadorias sujeitos. Marx vai abrir o capítulo do “Processo de Troca” dizendo o seguinte: “As mercadorias não podem por si mesmas ir ao mercado e se trocar. Devemos, portanto, voltar a vista para seus guardiões, os possuidores de mercadorias.”⁴⁹ (MARX, 1996, v, 1, p. 209). Neste momento, então, começa a se desfazer a forma de argumentação por meio da qual as mercadorias adquiriam vida própria: “para que essas coisas se refiram umas às outras como mercadorias, é necessário que os seus guardiões se relacionem entre si como pessoas”⁵⁰ (MARX, 1996, v, 1, p. 209).

Nesta nova etapa da exposição, agora: “as mercadorias são coisas e, consequentemente, não opõem resistência ao homem. Se elas não se submetem a ele de boa vontade, ele pode usar de violência, em outras palavras, tomá-las”⁵¹. (MARX, 1996, v, 1, p. 209). A partir deste momento da exposi-

⁴⁸ “Wer erinnert sich hier nicht des guten Dogberry, der den Nachtwächter Seacoal belehrt: ‘Ein gut aussehender Mann zu sein ist eine Gabe der Umstände, aber lesen und schreiben zu können kommt von Natur’” (82). Na edição brasileira “ser bom homem é um presente da fortuna, mas ler e escrever são coisas da natureza” (Shakespeare, 2009, vol. 2, p. 826).

⁴⁹ “Die Waaren können nicht selbst zu Markte gehn und sich nicht selbst Austauschen. Wir müssen uns also nach ihren Hütern umsehn, den Waarenbesitzern.” (82).

⁵⁰ “Um diese Dinge als Waaren auf einander zu beziehn, müssen die Waarenhüter sich zu einander als Personen”. (82).

⁵¹ “Die Waaren sind Dinge und daher widerstandslos gegen den Menschen. Wenn sie nicht willig, kann er Gewalt brauchen, in andren Worten, sie nehmen” (82). A propósito dessa relação de domínio do homem sobre a mercadoria, Marx faz uma observação sarcástica contra a hipocrisia burguesa numa nota de rodapé: “no século XII, renomado por sua piedade, encontramos frequentemente entre essas mercadorias coisas muito delicadas. Um poeta francês dessa época conta, por exemplo, entre as mercadorias que se viam no mercado de Landit, além de tecidos, sapatos, couro, instrumentos agrícolas, peles etc., *femmes folles de leurs corps*” (209). No original: “Im 12., durch seine Frömmigkeit so berufenen Jahrhundert, kommen unter diesen Waaren oft sehr zarte Dinge vor. So zählt ein französischer Dichter jener Zeit unter den Waaren, die sich auf dem Markt von Landit einfanden, neben Kleidungsstoffen, Schuhen, Leder, Ackergeräten, Häutnen usw. auch *femmes folles de leur corps* [Frauen mit feurigem Körper] auf” (Nota de rodapé à página 82).

ção quando se encerra o capítulo “A mercadoria” e se inicia o capítulo “O processo de troca”, aquele tipo de figuração passa gradativamente a desaparecer, aliás, à exceção de uma citação que já apresentamos – em que a mercadoria é comparada à personagem de Cervantes - não se encontrará mais esse tipo de recurso. É como se a exposição caminhasse para desfazer definitivamente as “sutilezas metafísicas” (*metaphysischer Spitzfindigkeit*) e as “argúcias teológicas” (*theologischer Mucken*) da mercadoria e tirar todo o “véu nebuloso” (*Nebelschleier*) que envolve o sistema produtor de mercadorias.

Resumo: Este estudo toma como objeto de análise o discurso marxiano desenvolvido na obra *O Capital*. Ele pretende primeiro afirmar o caráter heterodoxo do discurso que tece a obra; demonstrar que se trata de um discurso cheio de apelo poético, referências literárias, ironias, ataques jocosos a adversários teóricos que fazem com que o discurso d' *O Capital* não só se afaste, mas contrarie os padrões assépticos do texto científico. Em segundo lugar, o estudo detém-se no objetivo central que é analisar a estratégia discursiva utilizada na exposição da teoria do fetichismo da mercadoria. Sua tese defende que a exposição dessa teoria se faz baseada na utilização de “símiles” como recurso discursivo que funciona como reforço da teoria. Os símiles tem a função de apresentar a mercadoria como ente autônomo e independente dos sujeitos. Marx cria um artifício discursivo para alimentar a ideia da mercadoria como ser que tem alma, vida, que age, movimenta-se com suas próprias pernas, tem pele, olhos, linguagem, pensamento, etc. para posteriormente desfazer os “misterios” da mercadoria. A análise ampara-se na teorização de Mészáros sobre a utilização de metáforas e símiles no texto científico. Todo o estudo é feito a partir de edições brasileiras do capital, mas cotejando as passagens citadas com o original em alemão.

Palavras-chave: Alienação, Fetichismo, Discurso, Marx

Abstract: This study takes as object of analysis the Marxian discourse developed in the work *The Capital*. He intends first to affirm the heterodox character of the discourse that weaves the work; to demonstrate that it is a discourse full of poetic appeal, literary references, ironies, joking attacks on theoretical opponents that make the discourse of Capital not only move away but contravene the aseptic standards of the scientific text. Second, the study focuses on the central objective of analyzing the discursive strategy used in exposing the theory of commodity fetishism. His thesis argues that the exposition of this theory is based on the use of “similes” as a discursive resource that reinforces it. The similes have the function of presenting the commodity as an independent and independent entity of the subjects. Marx creates a discursive artifice to feed the idea of the commodity as being that has soul, life, that acts, moves with its own legs, has skin, eyes, language, thought, etc. And then undo the “mysteries” of the commodity. The analysis is based on the theorization of Mészáros on the use of metaphors and similes in the scientific text. All the study is made from Brazilian editions of *The Capital*, but comparing the passages quoted with the original in German.

Keywords: Alienation, Fetishism, Discourse, Marx

Referências

- ARISTÓFANES. *Um Deus chamado dinheiro*. Tradução: Mário da Gama KURY, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1995.
- BARBOSA, J. A. "Marx, precursor do Dadaísmo?" In. *CULT - revista brasileira de literatura*. ano II, n. 12, julho/98, pp. 16-18.
- CLEAVER, H. *Leitura política de O Capital*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- CERVANTES, M. de. *O engenhoso fidalgo D. Quixote de la Mancha*. Segunda reimpressão. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1993.
- CUNHA, A G. da. *Dicionário etimológico nova fronteira de língua portuguesa*. 2^a ed, 4^a reimpressão, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1991.
- FAUSTO, Ruy. *Marx: lógica e política*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.
- GÖETH. *Fausto*. Tradução Jenny Klabin Segall. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- MARX, K. *O Capital* – crítica da economia política. Vol. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural 1996. (Coleção Os Economistas).
- _____. *O Capital* – crítica da economia política. Livro 1. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. Das Kapital - kritik der politischen ökonomie. Erster Band. In: MARX, K. und ENGELS, F. *Gesamtausgabe (MEGA)*. Zweite Abteilung Das Kapital und Vorarbeiten Band 10. Berlin: Dietz Verlag, 1991.
- _____. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MARX, C & ENGELS, F. *Obras fundamentales*. T. 1. Primera reimpresión. México, Fondo de Cultura, 1987.
- MÉSZÁROS, I. *Filosofia, ideologia, e ciência social* - Ensaio de Negação e Afirmação. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.
- PAULANI, L. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SHAKESPEARE, W. *Teatro completo – comédias e romances*. Vol. 2. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009.

Recebido em agosto 2016

Aprovado em setembro 2016

Demanda Contínua

O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil

The state of knowledge into the practice of research as a teaching tool in basic education: the academics productions of strictu-sensu post-graduation in Brazil

Christiane Caetano Martins Fernandes
christianecmfernandes@gmail.com
Jorge Luis D'Ávila
Davilajorgeluis35@gmail.com

Esta investigação tem como objetivo apresentar, o 'Estado do conhecimento' das produções acadêmicas¹ oriundas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, que abordam a prática da pesquisa como instrumento pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e em nível Médio no período 2004-2011, permitindo assim, saber como vem sendo produzido conhecimento acerca da temática, por nós escolhida.

A prática da pesquisa, a partir da década de 1990, vem sendo discutida nos documentos educacionais, como por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN, 1997), bem como para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino (DCNEM, 2001), como uma prática relevante para propiciar ao educando condições para aprender a aprender, isto é, para construir seu próprio conhecimento sendo ativo e participativo no processo de ensino e aprendizagem, sem necessariamente a intervenção docente. Isto é, ao realizar

¹ Tais produções estão limitadas às dissertações de mestrado e teses de doutorado.

uma pesquisa, o aluno se torna o protagonista da sua aprendizagem, e com isso, o professor ao invés de transmissor de conhecimentos, se faz um facilitador, um orientador no processo investigativo.

Sob essa perspectiva, a orientação dos documentos para a prática da pesquisa, seja nos anos finais do Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, parte do princípio de que é necessário romper com o modelo tradicional de ensino, uma vez que acumular conhecimentos não prepara o educando para as aceleradas mudanças pelas quais passa a sociedade. As reformas curriculares visam a “[...] orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos para uma prática voltada para a construção de competências” (RAMOS, 2011, p. 126).

Para a realização do ‘Estado do conhecimento’ levantamos as produções acadêmicas em três bases de dados e nelas foram mapeados 31 trabalhos, sendo 30 dissertações de mestrado e apenas 1 tese de doutorado.

Importa dizer que trabalhos que abordem a prática da pesquisa nos níveis de ensino escolhidos para essa investigação, por terem títulos não relacionados com este objeto de estudo, possam não ter sido mapeados.

Após a inventariação dos referidos trabalhos, surgiram indagações tais como: A prática da pesquisa como instrumento pedagógico tem sido objeto de investigação de mestrandos e doutorandos em nosso país?; Quantas produções acadêmicas abordaram a prática da pesquisa como um instrumento pedagógico no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio entre os anos de 2004 e 2011 no Brasil?; Qual a distribuição geográfica dessas produções?; Qual Instituição de Ensino Superior e Programa de Pós-Graduação produziram mais pesquisas sobre a temática?; Em que estado brasileiro se encontrou o maior número de trabalhos?; Em que área do conhecimento mais se utilizou a prática da pesquisa como instrumento pedagógico para a aprendizagem do aluno?; Como se deu a distribuição dessas produções ao longo do período recortado, isto é, 2004-2011?; Que tipologia de pesquisa foi utilizada pelas produções acadêmicas?; Em quais referenciais teórico-metodológicos os pesquisadores se fundamentaram?; Quais foram os procedimentos de coleta e análise dos dados mais aplicados?; Quais as escolhas metodológicas dos pesquisadores para implantar a prática da pesquisa em sala de aula?.

A partir dessa introdução, este artigo encontra-se estruturado em três partes. Na primeira caracterizamos o tipo de pesquisa, bem como descrevemos o percurso para realizá-la. Em seguida apresentamos os estudos que abordaram a temática na educação básica no período por nós escolhido, discutindo-os a partir de gráficos, permitindo assim, responder as indagações anteriormente descritas que emergiram após a inventariação dos trabalhos, e por fim, nas considerações finais trazemos uma síntese desta investigação, retomando a trajetória empreendida para a sua concretização e destacando os principais pontos de discussão.

1 A caracterização e o percurso da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, um ‘Estado do Conhecimento’. Soares (1989) pontua que o tipo de pesquisa ‘Estado do Conhecimento’ pode ser também denominado ‘Estado da Arte’ e propõe como objetivo inventariar e sistematizar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento. De acordo com a autora (1989), trata-se de uma investigação relevante, por permitir o conhecimento amplo sobre os temas que se vêm estudando em dado momento.

Contudo, definimos esta pesquisa como um ‘Estado do conhecimento’, e não um ‘Estado da arte’, uma vez que mapeamos e escolhemos para esse trabalho, apenas as dissertações de mestrado e teses de doutorado, e não outros tipos de produções acadêmicas. Romanowski e Ens (2006) explicam que: “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39, grifo das autoras).

E exemplificam: “[...] para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39, grifo das autoras).

Romanowski (2002) *apud* Romanowski e Ens (2006) discorre sobre os procedimentos necessários para a realização de um ‘Estado do conhecimento’: definir os descritores para direcionar as buscas; estabelecer critérios para

a seleção do material que irá compor o *corpus* da pesquisa; levantar teses e dissertações catalogadas; coletar material de pesquisa selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT² ou disponibilizado eletronicamente; organizar relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; analisar e elaborar as conclusões preliminares.

Um ‘Estado do Conhecimento’ impõe

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (FERREIRA, 2002, p. 257).

É considerado, portanto, como um consistente instrumento de conhecimento, não somente para quem o concretiza, mas também para quem o utiliza para se aprofundar nos trabalhos sobre o objeto de estudo proposto.

Haddad (2002) define esse tipo de pesquisa como um estudo que propicia, num período definido, ordenar um determinado campo de conhecimento, conhecer o que diferentes produções acadêmicas incluem como resultados de suas pesquisas e reconhecer, por meio desses trabalhos, as temáticas, as abordagens dominantes e emergentes, além das lacunas existentes, que podem servir à elaboração de pesquisas futuras.

Em relação a essas definições, podemos dizer que procuramos conhecer como o nosso objeto de estudo, nos trabalhos mapeados, vem se delineando no cenário educacional. Entendemos que realizar um ‘Estado do Conhecimento’ sobre as produções acadêmicas oriundas de Programas de Pós-Graduação é de extrema relevância, uma vez que o conhecimento nelas gerado nem sempre alcança a todos os que se interessam pela temática. Por esse motivo, destacamos a importância de se desenvolver uma investigação que trace um panorama sobre o conhecimento acumulado nessas produções.

² A Comutação Bibliográfica ou COMUT é um serviço realizado através da Biblioteca Central das Universidades, que possibilita o acesso a documentos não existentes na Biblioteca Central de determinada Universidade e em outras unidades. Através do COMUT, o usuário pode adquirir documentos técnico-científicos presentes em bibliotecas brasileiras e internacionais, entre eles: artigos de periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses, anais de eventos e relatórios técnicos. Fonte: <<http://www.cbc.ufms.br/Biblioteca/servicos/comut.php>>. Acesso em 22 de nov. de 2013.

Por ser esta pesquisa bibliográfica³, é um estudo descritivo⁴ e analítico, que permite ao pesquisador organizar os dados para posteriormente analisá-los, categorizá-los e interpretá-los. Desse modo, ela “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, **mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras**”. (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 73, grifo nosso). Por meio desta pesquisa, não pretendemos somente realizar um resumo do que já foi divulgado pela comunidade acadêmica, mas também investigar outras perspectivas acerca da temática escolhida.

O percurso trilhado por este trabalho teve início na seleção do material. Inicialmente, mapeamos e selecionamos as teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil que abordam a prática da pesquisa como instrumento pedagógico, a partir das bases de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal Domínio Público (PDP), que constituíram o *corpus*⁵ do estudo. A opção pela busca nessas três bases vai ao encontro de nossa preocupação em conseguir levantar o maior número de trabalhos sobre a temática, nos níveis de ensino escolhidos, além de considerar que nestas bases localizam-se os resultados das pesquisas de mestrado e doutorado do país. Os descritores usados para o levantamento foram: ‘pesquisa escolar’, ‘pesquisa em sala de aula’, ‘pesquisa como instrumento pedagógico’ e ‘educar pela pesquisa’, sendo o descritor ‘educar pela pesquisa’ que possibilitou o levantamento do maior número de trabalhos, 26 estudos.

Após esse procedimento, iniciamos a leitura dos resumos, para, a partir deles, passar para a leitura na íntegra das produções acadêmicas. De acordo com Ferreira (2002), o resumo deveria conter os elementos essenciais da pesquisa, como o que se deseja investigar, a trajetória metodológica e a discussão dos resultados da investigação.

³ Gil (1991) assinala que a pesquisa bibliográfica envolve as seguintes fases: “[...] determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; leitura do material; tomada de apontamentos; confecção de fichas e redação do trabalho” (GIL, 1991, p. 63).

⁴ De acordo com Triviños (2011), uma pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar e pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

⁵ Segundo Bardin (1977, p. 90, grifo da autora) “[...] o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Entretanto, a autora (2002, p. 5) assinala que

[...] é verdade que nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns, falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo.

Ainda sobre os resumos, Ferreira (2002) comenta:

Há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a idéia do todo, a idéia do que “verdadeiramente” trata a pesquisa. Há também a idéia de que ele possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo o que significará uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema [...] (FERREIRA, 2002, p. 6, grifo da autora).

Os resumos têm como finalidade sintetizar os trabalhos; são o primeiro contato entre o pesquisador e uma produção acadêmica. Porém, obviamente não trazem tudo o que o investigador necessita saber sobre o assunto a ser pesquisado, devido às normas definidas pela CAPES. Por esse motivo, foi importante a leitura na íntegra das produções acadêmicas.

Para a organização dos trabalhos, elaboramos um quadro com os seguintes itens: o título das produções, o nome do autor, o ano de defesa, a Instituição de Ensino Superior (IES) e o Programa de Pós-Graduação (PPG) aos quais estão vinculados. Como aponta Ferreira (2002), é nesse momento que o pesquisador tem contato com dados objetivos das produções encontradas e a partir daí traçar:

Uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomentos de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período (FERREIRA, 2002, p. 265).

O processo de levantamento das produções acadêmicas e sua captação nas bases de dados para leitura na íntegra apresentaram obstáculos. As produções anteriores a 2005 não estavam digitalizadas nas bibliotecas digitais das Instituições de Educação Superior (IES). Por isso buscamos, no Programa de Comutação Bibliográfica (COMUT), entre outros caminhos, como o envio de

mensagens via endereço eletrônico, ligações telefônicas, o apoio necessário para a finalização do processo.

Sobre esse empecilho, Romanowski e Ens (2006, p. 47) mencionam que

[...] o acesso ao material de pesquisa pode constituir limite severo na realização do estado da arte. Quando as teses e dissertações não são publicadas em forma de livros, e só estão disponíveis nas bibliotecas dos programas de pós-graduação, é preciso recorrer ao sistema COMUT. A consulta local é inviável em função da dimensão territorial brasileira, e pelo sistema COMUT o processo é dispendioso e demorado, o que torna restrito e difícil o acesso às pesquisas. Alguns trabalhos, apesar da obrigatoriedade de depósito em biblioteca, por algum motivo deixam de fazer parte do acervo, inviabilizando a consulta.

Com o término do processo de levantamento e leitura dos trabalhos, iniciamos a análise dos dados quantitativos, constante do próximo item deste texto.

2 Os estudos que abordaram a prática da pesquisa como instrumento pedagógico no Ensino Fundamental (anos finais) e Médio no período 2004-2011

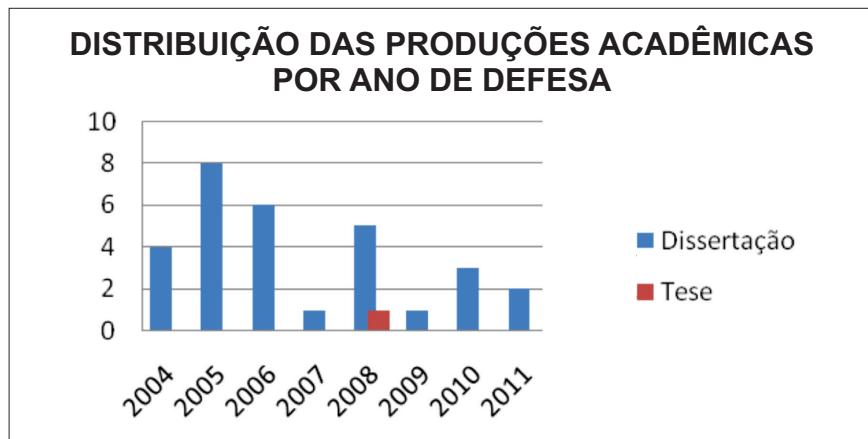
A partir da inventariação das 31 produções acadêmicas observamos que o *corpus* do nosso estudo é constituído, na maioria, por dissertações de mestrado, correspondendo a 97% do total, e apenas uma tese, perfazendo 3%. Como sinalizado a seguir no gráfico 1.



Constatamos também que no recorte temporal escolhido para esta pesquisa, isto é, de 2004 até 2011, foram quatro dissertações defendidas no ano de 2004, oito em 2005, seis em 2006, uma em 2007, cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado em 2008, uma dissertação em 2009, três em 2010 e duas dissertações em 2011, totalizando 31 trabalhos.

Os dados são expressos no Gráfico que segue para uma melhor visualização dos estudos desenvolvidos no período mencionado.

Gráfico 2 - Distribuição das produções acadêmicas por ano de defesa.



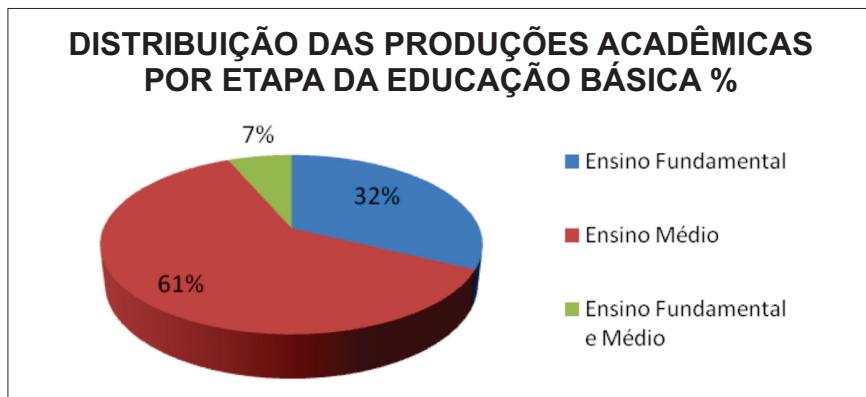
(Fonte: Dados da pesquisa, 2013).

No Gráfico 2, vemos que no ano de 2005 foi desenvolvido o maior número de trabalhos, num total de oito, o que corresponde a 25,83% dos estudos elencados, seguido dos anos de 2006 com seis e 2008 com cinco. Os anos de 2007 e 2009 registraram a menor quantidade, com apenas um trabalho em cada. No ano de 2010, constatamos a retomada pelo interesse na temática, a partir do levantamento de quatro produções acadêmicas, com decréscimo no ano de 2011, com apenas dois. Apesar disso, houve interesse da comunidade acadêmica em produzir estudos acerca da temática no período em tela.

Outro dado importante, a partir do mapeamento, foi conhecer o quantitativo dos trabalhos que abordaram nosso objeto de estudo em relação ao nível de ensino. Identificamos, que das 31 produções elencadas, dez, ou 32%

abordaram a prática da pesquisa no Ensino Fundamental, 19, ou 61% no Ensino Médio e duas, ou 7% em ambos os níveis de ensino.

Gráfico 3 - Distribuição das produções acadêmicas por etapa da educação básica



(Fonte: Dados da pesquisa, 2013).

Em sete dos estudos direcionados para os anos finais do Ensino Fundamental, os pesquisadores foram os próprios professores dessa etapa da Educação Básica que definiram o que é pesquisa escolar e a utilizaram como uma prática em sala de aula com seus alunos. Em três, os pesquisadores também eram docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, mas além de mencionarem o que entendiam sobre pesquisa, incluíram entrevistas acerca da prática investigativa em sala de aula com docentes desse nível de ensino.

Em 15 das 19 produções acadêmicas direcionadas para o Ensino Médio, os pesquisadores eram os próprios professores dessa etapa de ensino que explicitaram sua concepção sobre pesquisa, além de a utilizarem com seus alunos. Em três os pesquisadores, além de serem docentes do Ensino Médio e exporem suas concepções sobre pesquisa, também elencaram entrevistas sobre a prática investigativa com os professores que atuam nesse nível de ensino.

Dos dois estudos que abordaram a prática da pesquisa em ambos os níveis de ensino, um pesquisador era docente dessas etapas de ensino e fazia uso da prática da pesquisa em sala de aula com seus alunos, revelando a sua

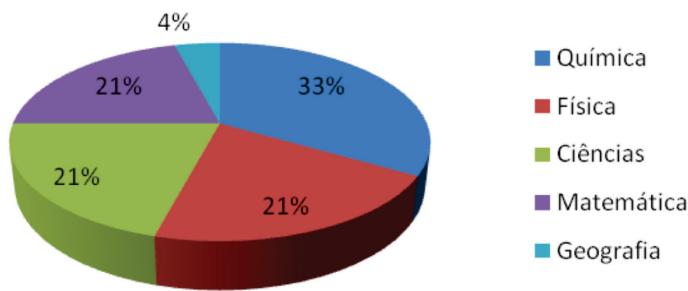
concepção. No outro, a pesquisadora também era professora; assinalou o que entendia sobre pesquisa e teve, como sujeitos de seu trabalho, alunos egressos da Educação Básica que realizavam pesquisa na escola e que, no momento de sua investigação, estavam na universidade.

A partir dessa exposição, constatamos que houve uma quantidade maior de trabalhos que tiveram como sujeitos os alunos participando da investigação de seus professores, totalizando 24, o que corresponde a 78% dos estudos mapeados.

Identificamos também que a maioria dos trabalhos levantados traz a área do conhecimento a qual estavam vinculados, possibilitando mostrar as disciplinas que utilizam a prática da pesquisa em sala de aula. Dos 24 estudos em que os pesquisadores são os próprios professores que utilizam a prática da pesquisa com seus alunos, oito abordam a temática na disciplina de Química, cinco na disciplina de Ciências, cinco na de Física, o mesmo número na de Matemática, e apenas um na disciplina de Geografia.

Gráfico 4 - Distribuição das produções acadêmicas por área do conhecimento

DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO



(Fonte: Dados da pesquisa, 2013).

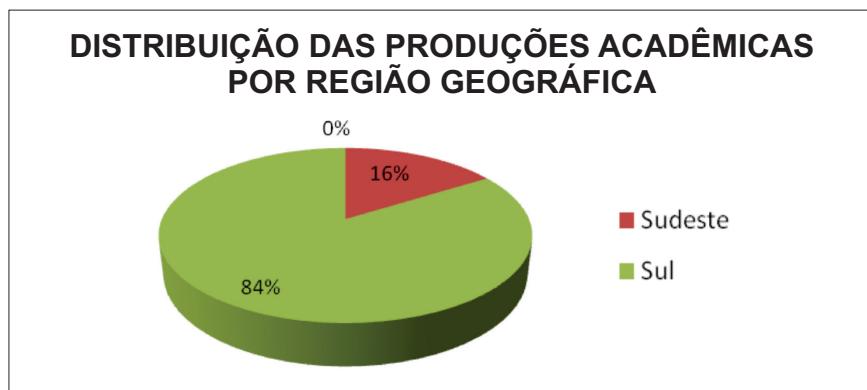
No Gráfico 4, observamos que a concentração da temática está na área das ciências exatas, seguida da área de ciências biológicas e apenas uma nas ciências humanas. Das 23 produções acadêmicas que discutem a prática da

pesquisa como instrumento pedagógico nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Ciências, 18 são oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Cabe dizer ainda que das 18 produções que abordam a prática da pesquisa nas disciplinas de Química, Física e Matemática, 14 são direcionadas para o Ensino Médio, sendo cinco em Física, oito em Química e uma em Matemática. Nesses trabalhos também identificamos que os professores valoram uma formação por competências.

De forma a continuar a apresentação dos trabalhos selecionados, julgamos importante apresentar sua distribuição por regiões, para visualizar onde estão concentradas as discussões sobre o nosso objeto de estudo. O mapeamento das 31 produções acadêmicas mostrou, como observado no Gráfico a seguir, que os Programas de Pós-Graduação da Região Sul produziram 26 trabalhos, isto é, 84% do total; os da Região Sudeste cinco, perfazendo 16%. Nas demais regiões brasileiras não se localizou nenhuma produção referente à prática da pesquisa como instrumento pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Gráfico 5 - Distribuição das produções acadêmicas por região geográfica.



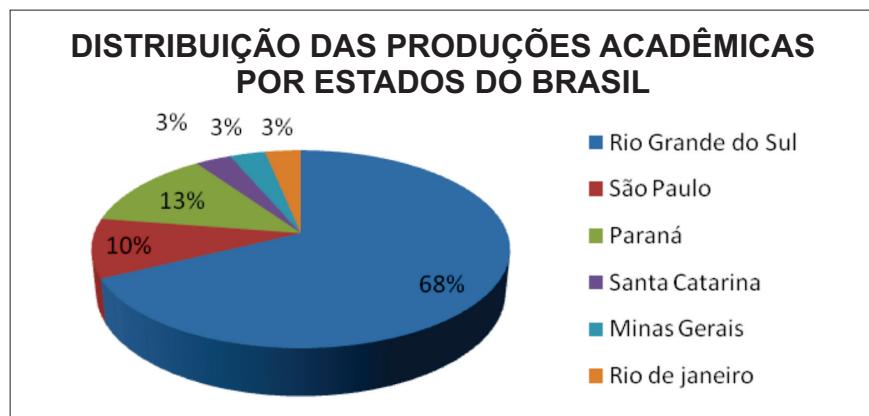
(Fonte: Dados da pesquisa, 2013).

Além da distribuição geográfica das produções mapeadas, apontamos também as Instituições de Ensino Superior e seus respectivos Programas de

Pós-Graduação que produziram estudos acerca da temática. São eles: Universidade Federal de Minas Gerais/Ciências da Informação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/Educação nas Ciências, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Educação em Ciências e Matemática, Universidade Regional de Blumenau/Educação, Universidade Federal de Pelotas/Educação, Universidade Estadual de Maringá/Letras, Universidade de Passo Fundo/Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Ensino de Matemática, Universidade Católica de Santos /Educação, Universidade Federal do Paraná/Educação, Instituto Oswaldo Cruz/ Ensino de Biociências e Saúde e Universidade Cruzeiro do Sul/Ensino de Ciências.

Outra questão importante foi identificar que o estado que apresentou o maior número de produções no país foi o Rio Grande do Sul, totalizando 21, ou seja, 68% do total, conforme mostra o Gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Distribuição das produções acadêmicas por estados do Brasil.



(Fonte: Dados da pesquisa, 2013).

Os dados revelaram ainda que das 21 produções do estado do Rio Grande do Sul, 18 são oriundas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM), o que corresponde a 85, 71%

dos trabalhos do estado em questão e 58, 6% do total do *corpus* desta investigação. O PPGEDUCEM trazia em seu quadro de professores Roque Moraes, que desenvolveu estudos sobre a pesquisa em sala de aula como instrumento de ensino. O referido professor, inclusive, foi utilizado no referencial teórico dos estudos mapeados, por ter publicado um vasto material sobre a temática.

Os primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* da PUCRS foram criados no final dos anos 1960 e implantados nos anos 1970⁶. Contudo o PPGEDUCEM⁷ teve sua gênese no ano de 2001, com o início das atividades em 2002, o que nos possibilitou compreender o motivo pelo qual as dissertações do programa em questão datam a partir de 2004. Vale destacar também que o Curso de Mestrado desse programa lista como um dos objetivos: promover estudos com o intuito de aprofundar questões relacionadas à educação pela pesquisa, associada à área de Ciências e Matemática. Isso justifica o elevado número de produções, num total de 18, que abordam a prática da pesquisa escolar.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), foi a segunda IES a apresentar um quantitativo maior de pesquisas sobre o nosso objeto de estudo, com dois trabalhos. Um dos objetivos específicos do PPGE⁸ da PUCPR é investigar a teoria e a prática pedagógica do professor para atuação em todos os níveis de ensino, propondo metodologias e processos avaliativos que venham a atender aos paradigmas inovadores na educação que, ao romper com o ensino tradicional, propicia ao aluno a construção do conhecimento, estimulando-o a aprender a aprender. Essa pode ser a justificativa, em ambos os trabalhos, da escolha da prática da pesquisa escolar como objeto de estudo.

Outro aspecto analisado sobre as produções que compõem nossa investigação foram os tipos de pesquisa escolhidos pelos pesquisadores, os procedi-

⁶ Cf. <<http://www.pucrs.br/portal?p=institucional/unidades-administrativas/propsesq/historico>>. Acesso em 9 de dez. de 2013.

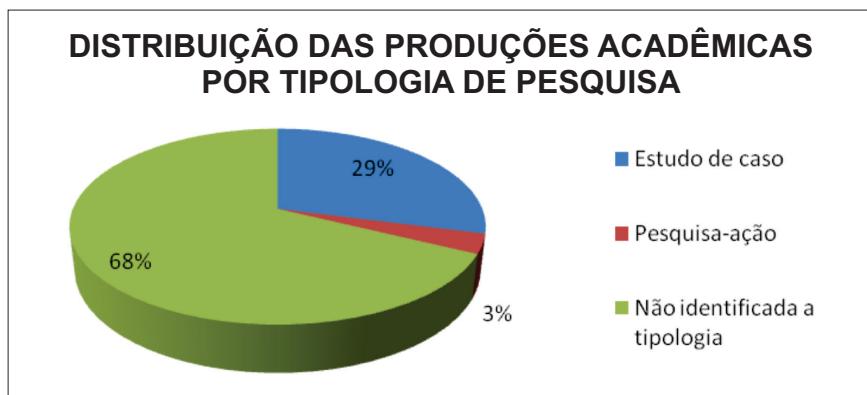
⁷ Cf. <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/fafisppg/ppgeducem/ppgeducemApresentacao>>. Acesso em 9 de dez. de 2013.

⁸ Cf. <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/competencias.php>>. Acesso em 9 de dez. de 2013.

mentos adotados para a coleta e análise de dados e os referenciais teóricos e metodológicos predominantes.

Em relação ao tipo de pesquisa, entre os 31 estudos, apenas dez explicitaram a tipologia utilizada para desenvolver suas investigações, ou seja, 32% do total. Destas, 9 são um Estudo de caso e apenas 1 denominada como Pesquisa-ação, como mostra o gráfico que segue. Diante disso, destacamos que mesmo sendo oriundos de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, estes trabalhos apresentam uma fragilidade neste aspecto metodológico.

Gráfico 7 - Distribuição das produções acadêmicas por tipologia de pesquisa



(Fonte: Dados da pesquisa, 2013).

Cabe ainda destacar que das nove produções que optaram pelo Estudo de caso, cinco são de Programas de Pós-Graduação em Educação, três de um programa em Educação em Ciências e Matemática e uma é vinculada a um programa em Ciências da Informação, caracterizando, assim, o predomínio desse tipo de pesquisa nos programas em Educação.

Acerca do referencial metodológico predominante nos trabalhos mapeados foi: Menga Lüdke e Marli André, Roque Moraes, Maria Cecília de Souza Minayo, Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder, Robert C. Bogdan e SariKnoppBiklen, Augusto Nibaldo Silva Triviños, Hartmut Günther, Eva Maria Lakatos e Marina de AndradeMarconi. Todos os

autores, como apontam as produções acadêmicas, tratam da abordagem qualitativa.

As autoras mais citadas foram Menga Lüdke e Marli André, com a sua “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, que são referência em 28 dos estudos, perfazendo 90, 33% do total.

Outra informação que levantamos a partir da leitura na íntegra de todos os estudos mapeados foi a respeito dos procedimentos de pesquisa utilizados pelos investigadores, seja em relação à coleta de dados, ou ao seu tratamento. Tal observação foi relevante, pois mostrou que eles se preocuparam em apresentar suas opções metodológicas.

Os procedimentos mais utilizados para a coleta dos dados foram o questionário e a entrevista. Observamos uma heterogeneidade quanto aos procedimentos adotados nas pesquisas. Outra questão identificada foi a combinação de procedimentos utilizados em alguns estudos. Quinze das produções mapeadas, isto é, 38%, recorreram a mais de dois procedimentos, propiciando atender às questões apresentadas com maior eficiência. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnadjer (1998, p. 173), tal fato se caracteriza como uma triangulação de dados, que “[...] ocorre quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto”. Esses pesquisadores buscaram investigar a construção do conhecimento dos educandos acerca de determinados temas por meio da prática da pesquisa em sala de aula.

Os procedimentos mais adotados para o tratamento dos dados foram as técnicas de análise de conteúdo, a análise textual qualitativa⁹ e a análise textual discursiva¹⁰. A análise textual discursiva também pode ser denominada de análise textual qualitativa e se assemelha à técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Quanto ao referencial teórico-metodológico utilizado para fundamentar os trabalhos, vimos o predomínio do autor Roque Moraes (2003) e dele em parceria com Maria do Carmo Galiazzzi (2006). Outra autora citada foi Laurence Bardin (1977), com sua obra “Análise de conteúdo”.

⁹ Cf. Moraes (2003). <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em 8 de dez. de 2013.

¹⁰ Cf. Moraes e Galiazzzi (2006). <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em 8 de dez. de 2013.

Acerca do referencial teórico, os pesquisadores fundamentaram seus estudos principalmente nas ideias de Pedro Demo, Roque Moraes, Paulo Freire, Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Jean Piaget, Fernando Becker, César Salvador Coll e Fernando Hernández.

Os autores mais citados foram Pedro Demo, com a obra “Educar pela pesquisa”, e Roque Moraes, com “Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender”. Eles são consultados em 30 trabalhos mapeados, o que corresponde a 96,78% do total do nosso *corpus*.

Os estudos em questão trazem as discussões realizadas por Demo, que utiliza a expressão ‘educar pela pesquisa’, cunhada por ele nos anos 1990. A respeito disso, Lüdke (2002) ressalta que, na década em questão, Demo foi o autor mais explícito acerca do tema pesquisa, defendendo sua relação com o ensino e mencionando a necessidade de se educar pela pesquisa nos diferentes níveis de escolaridade.

Em concordância com as ideias de Demo (2005), no texto “Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender”, Moraes (2012) evidencia a pesquisa escolar como uma ferramenta pedagógica crítica à transmissão de conhecimentos.

Paulo Freire (1987-1996) é referência em 67,74% das produções acadêmicas analisadas, com as obras “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Pedagogia do Oprimido”. É o terceiro autor mais citado, encontrado em 23 estudos.

Os pesquisadores consideram as ideias de Freire (1987) coerentes com os pressupostos do educar pela pesquisa (DEMO, 2005), em que se discute a necessidade de o aluno aprender a aprender, tecendo severas críticas acerca da transmissão de conhecimentos pelo professor. Para tanto, recorrem à expressão ‘educação bancária’, cunhada por Freire (1987) com o objetivo de repreender a postura passiva do educando no modelo de ensino tradicional.

Buscamos, nas produções acadêmicas em que os pesquisadores foram os próprios professores que desenvolveram um trabalho de pesquisa com seus alunos, conhecer as escolhas metodológicas para viabilizar o trabalho em sala de aula. Dez deles conduziram as atividades em Unidades de Aprendizagem (UA).

Os estudos que optaram por essa metodologia fazem parte do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (EDUCEM) da PUCRS. Evidencia-se que esse curso estimula os pesquisadores a trabalharem com Unidades de Aprendizagem, adotando uma metodologia ancorada em pesquisa.

As unidades de aprendizagem vêm acompanhadas dos pressupostos do Educar pela Pesquisa que, segundo Demo (2005), significa fazer com que o aluno seja o centro da sala de aula, e desse modo tenha a capacidade de produzir seu próprio material de estudo e realizar aprendizagens por conta própria. Ainda ao tratar da pesquisa em sala de aula, pontua que será propiciada ao educando “[...] interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, **aprender a aprender**” (DEMO, 2005, p. 11, grifo nosso).

Dos demais trabalhos em que os pesquisadores atuaram em sala de aula com seus alunos, três adotaram projetos sob a perspectiva teórica de Fernando Hernández (1998), organizando a aula em forma de pesquisa, envolvendo ativamente os alunos para potencializar a aprendizagem, enfim, centrando o processo no educando. Os projetos fundamentados na pesquisa apresentam-se como uma alternativa para o aluno construir seu próprio conhecimento, para aprender a aprender a partir de uma concepção construtivista.

Outra metodologia escolhida e associada com os pressupostos do educar pela pesquisa foi a Ilha Interdisciplinar de Racionalidade, de Gérard Fourez (1997), como estratégia metodológica para construção do conhecimento, para desenvolver a capacidade de tomada de decisões e a autonomia do aluno, pois rompem com o modelo de ensino tradicional pautado na transmissão-assimilação.

Nas demais produções em que se adotou a prática da pesquisa em sala de aula com seus alunos, não houve menção ao procedimento para viabilizá-la. Os autores assumiram a proposta do Educar pela Pesquisa.

Buscamos, com o inventariado das produções acadêmicas que abordam a prática da pesquisa como instrumento pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no período estabelecido, extrair informações que nos possibilitassem responder às nossas indagações, construindo, assim, um arcabouço acerca do conhecimento que vem sendo produzido sobre o tema no país.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi apresentar, o ‘Estado do conhecimento’ da produção acadêmica sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e em nível Médio, notadamente as dissertações de mestrado e tese de doutorado, no período por nós estabelecido. Vale destacar que não tivemos a pretensão de esgotar investigações acerca da temática, tendo em vista que, sem intenção, possíveis lacunas podem ter sido deixadas, mas temos a consciência que esta pesquisa pode ser considerada como o ponto de partida para estudos futuros.

Ressaltamos ter sido um desafio obter um panorama geral da produção acadêmica sobre o objeto de estudo proposto, uma vez que muitas das pesquisas inseridas nas bases de dados apresentavam apenas o seu resumo, e este não trazia dados suficientes para o desenvolvimento desta investigação. Fato que implicou na leitura na íntegra de todos os estudos mapeados.

A relevância deste trabalho está no fato de colaborar com uma ampla divulgação das produções mapeadas e discutidas, revelando suas contribuições para a prática pedagógica no Ensino Fundamental e Médio. Por meio desta pesquisa do tipo ‘Estado do conhecimento’ foi possível resgatar o conhecimento que vem sendo produzido em âmbito acadêmico, que por motivos diversos, podem não estar ao alcance dos pesquisadores.

Também favorecerá a leitura dos que se interessarem por compreender como a prática da pesquisa em sala de aula vem sendo abordada no meio acadêmico.

A partir do mapeamento e leitura dos trabalhos que constituem o *corpus* desta pesquisa respondemos às indagações que emergiram após a inventariação. A título de fechamento, elencamos os principais questionamentos surgidos em seu decorrer e as conclusões a que chegamos:

- As produções acadêmicas levantadas apontaram um elevado número de estudos no âmbito do Mestrado e apenas um no do Doutorado.
- Ao longo do período recortado, o ano de 2005 foi o que apresentou o maior número, seguido dos anos de 2006 e 2008. Em contrapartida, os anos de 2007 e 2009 apresentaram apenas um trabalho cada. Em

2010, observamos uma retomada pelo interesse sobre a temática, com decréscimo em 2011. Apesar disso, houve interesse da comunidade acadêmica em produzir estudos acerca da temática ao longo dos oito anos pesquisados.

- A maioria dos estudos está direcionada ao Ensino Médio, demonstrando que os professores dessa etapa da Educação Básica buscam uma inovação no processo de ensino e aprendizagem.
- Geograficamente, a Região Sul do Brasil foi a que concentrou o maior número de estudos, seguida pela Região Sudeste. O Rio Grande do Sul foi o estado que apresentou o maior número de produções acadêmicas, com predomínio da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. O estado do Paraná – também na Pontifícia Universidade Católica, no Programa de Pós-Graduação em Educação – foi a segunda IES a apresentar a maior quantidade de trabalhos acerca da temática. A partir desse dado, inferimos que há a necessidade de expansão da temática em outros Programas de Pós-Graduação.
- Houve um predomínio na área das ciências exatas para o desenvolvimento das pesquisas com os alunos: a maioria delas se deu na disciplina de Química, seguida pelas de Ciências, Física e Matemática, e apenas uma em Geografia.
- A maioria das pesquisas que compõem o *corpus* analisado não explicita a tipologia de pesquisa adotada.
- Sob o ponto de vista metodológico, destacam-se como referencial predominante as autoras Lüdke e André, com a obra “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”.
- O questionário e a entrevista foram os procedimentos mais utilizados para a coleta de dados – embora os pesquisadores tivessem adotado, em geral, mais de um. Houve também uma heterogeneidade quanto aos procedimentos, bem como a combinação de diferentes deles em alguns estudos, a fim de atender às questões das suas pesquisas com maior eficiência. Quanto à análise de dados, os pesquisadores recorreram principalmente à análise de conteúdo.

- Demo (2004, 2005) e Moraes (2012) foram os autores mais citados, por serem destaques no meio acadêmico. Seus escritos defendem a pesquisa como uma prática indispensável para romper com o modelo de ensino tradicional, com a concepção do professor como transmissor e do aluno como receptor de conhecimentos.
- Quanto às escolhas metodológicas para implantar a prática da pesquisa em sala de aula, alguns pesquisadores aderiram às Unidades de Aprendizagem, outros ao trabalho com projetos e à Ilha Interdisciplinar de Racionalidade, aliadas aos pressupostos do Educar pela Pesquisa (DEMO, 2005). Outros apenas assumiram o Educar pela Pesquisa.

Por fim, esperamos que este estudo auxilie na realização de outras pesquisas sobre a temática proposta, trazendo novos conhecimentos e novas interpretações. A produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação é um tema inesgotável para pesquisas, fato que favorece o preenchimento das possíveis e involuntárias lacunas desta investigação e a consolidação de outras, uma vez que entendemos ter propiciado uma considerável fonte para consulta.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira. 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Portugal: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio:** Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAFAsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.
- HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização:** uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8). Disponível em: <<http://www2.undime.org.br/htdocs/download.php?>>. Acesso em 15 de dez. de 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados São Paulo: Atlas, 1999.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CAN-DAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque, LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa na sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em 13 de abril de 2012.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 1989.151 p. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

Recebido em agosto 2016

Aprovado em outubro 2016

Forma Escolar nos Painéis Funarte de Regência Coral (1981-1989): expressão de controle na seleção e distribuição de conhecimentos musicais

Manoel Câmara Rasslan
UFMS / Observatório de Cultura Escolar¹
camaraviva@gmail.com

Este texto tem a finalidade de apresentar resultados de pesquisa de doutorado concluída, que teve como objeto os Painéis Funarte de Regência Coral, realizados de 1981 a 1989, que se configuraram em uma das ações do Projeto Villa-Lobos, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE. Esses Painéis tinham como objetivo o desenvolvimento do canto coral no Brasil, estabelecendo como foco a formação de regentes que atendessem à demanda por profissionais para atuarem frente aos coros brasileiros, nas mais diversas regiões do país e que, consequentemente, permitisse a criação e o desenvolvimento de coros que se estabelecessem como centros irradiadores da prática e distribuição de conhecimento musical.

As ações do INM/FUNARTE podem ser analisadas como consequência da política cultural estabelecida pelo governo brasileiro a partir de 1975. As atribuições daquele órgão, criado pela Lei nº 6.312 de 16 de dezembro de 1975 e que, efetivamente, entra em funcionamento em 16 de março de 1976, eram as seguintes:

Formular, coordenar e executar programas de incentivo às manifestações artísticas;

¹ Este artigo, que resulta de tese de doutorado produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, dentro da Linha de Pesquisa Escola Cultura e Disciplinas Escolares, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar, foi apresentado no VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: movimentos sociais e educação, ocorrido na UERJ, no Rio de Janeiro, em junho de 2015.

Apoiar a preservação dos valores culturais caracterizados nas manifestações artísticas e tradicionais, representativas da personalidade do povo brasileiro;
Apoiar as instituições culturais oficiais ou privadas que visem ao desenvolvimento artístico nacional. (FUNARTE, 1979, p. 3)

Em suas diretrizes a FUNARTE apresentava o objetivo de formar recursos humanos para a área cultural, além de estimular o aumento do número de consumidores culturais e artísticos. Nesse sentido, Rodrigues (1996), aponta que “o estímulo à produção, à criação artística não faria qualquer sentido se não estivesse acompanhado do estímulo à formação de um público consumidor significativo.” (RODRIGUES, 1996, P. 59).

Outro fator determinante para a criação da Fundação Nacional de Arte foi a implantação do Programa de Ação Cultural – PAC, instituído no Ministério de Educação e Cultura, em 1973, vinculado ao Departamento de Assuntos Culturais daquele Ministério, cujo orçamento era destinado à “tarefa de levar a todos os brasileiros uma cultura acessível” (FUNARTE, 1979, p. 3).

Portanto, o PAC tinha como objetivos o estímulo à produção cultural e artística, bem como à preservação do patrimônio cultural brasileiro, que só se concretizariam com uma infraestrutura que aparelhasse com espaços físicos, materiais e equipamentos, e também com o desenvolvimento de recursos humanos com formação necessária à promoção das ações culturais propostas para as mais variadas regiões brasileiras. Segundo Botelho (2001), um diagnóstico prévio da precariedade da infraestrutura, naquele momento, impedia o acesso de todos aos bens culturais, tais como a música.

Rodrigues (1996) refere-se às ações do Programa de Ação Cultural – PAC, como “Movimentação Cultural” que procurou interiorizar eventos culturais, a exemplo de peças teatrais e apresentações musicais. Sobre os problemas encontrados pelo país, naquela época, a autora aponta:

À medida em que os grupos musicais e orquestras viajavam pelo país, constatou-se, em várias regiões brasileiras, a necessidade do oferecimento de cursos de reciclagem e de aperfeiçoamento de músicos, bem como a ausência de bons instrumentos musicais; não tanto de bons instrumentistas e músicos, mas de instrumentos adequados para a utilização dos profissionais. (RODRIGUES, 1996, p. 42).

Portanto, foi da perspectiva de superação de problemas para o desenvolvimento da área cultural, alguns deles diagnosticados durante a realização

das ações do PAC, que surgiu a necessidade da existência de um órgão, dentro do Ministério de Educação e Cultura, que se responsabilizasse pelo incremento da área e a operacionalização da política estabelecida. Segundo Botelho (2001) estas razões sustentaram a criação da FUNARTE.

O Instituto Nacional de Música fez parte, desde o início, da estrutura da FUNARTE. O Projeto Villa-Lobos/INM, sintonizado com a política cultural do Governo, no que se refere à formação e desenvolvimento de recursos humanos, estabeleceu metas para o desenvolvimento do canto coral brasileiro. Dentro dessas metas o foco foi a formação e aperfeiçoamento de regentes na perspectiva de estimular a constituição de mais coros e com melhor qualidade. Encontramos nesse sentido, em relatório de atividades da FUNARTE, a seguinte justificativa:

De pouco adiantará investir na formação de novos grupos, nos encontros, nos festivais e nos concursos que visam a formação de um repertório para coro, sem que se atenda de modo muito direto, positivo e imediato àquele que é a mola propulsora de toda a atividade coral – o regente. Daí a resolução do Projeto Villa-Lobos de promover reuniões de consulta e planejamento e cursos de reciclagem para regentes de coros infantis e adultos, com a finalidade de atualizar técnicas e abrir novas perspectivas no campo da regência coral. (FUNARTE, 1981, p. 37).

O Projeto Villa-Lobos considerou, no planejamento e implantação de suas ações, o conhecimento da realidade dos coros brasileiros. A partir de diagnóstico de suas necessidades e dificuldades, programou-se então, de forma sistêmica e integrada, primeiramente laboratórios corais e, num segundo momento, cursos intensivos de regência coral e técnica vocal, que eram ministrados nas cidades, dos diversos estados brasileiros. A definição das ações mencionadas é encontrada no Projeto Villa-Lobos da seguinte forma:

LABORATÓRIO CORAL: É uma atividade comunitária. Oferece aos corais participantes a oportunidade de um aprimoramento técnico e promove o congaçamento entre os grupos da comunidade através da participação conjunta durante os dias de Laboratório. É dirigido por Maestro enviado pelo INM - FUNARTE que procura conscientizar os corais da necessidade de se articular para dar continuidade ao trabalho.

CURSO DE REGÊNCIA CORAL: Sendo um curso de pequena duração, o objetivo maior e imediato é a conscientização da necessidade de um sólido conhecimento técnico-musical e de um maior entrosamento entre regentes. Em muitos casos há uma reformulação de conceitos entre aqueles que já estão em exercício efetivo.

É fundamental para o desenvolvimento do Projeto, Villa-Lobos, elevar os níveis dos coros que sem dúvida é o reflexo do preparo do seu regente (INM/FUNARTE, Projeto Villa Lobos, 1979).

A organização dessas ações indicava a tentativa de materializar uma política curricular para a formação de regentes corais, estabelecida em escala de grau e importância dos conhecimentos a serem transmitidos. Primeiramente, os Laboratórios Corais possibilitavam a compreensão da situação da música coral nas cidades e regiões visitadas pela equipe de técnicos, regentes e preparadores vocais e, em seguida os Cursos de Regência Coral eram oferecidos para aprimorar os conhecimentos técnicos e artísticos, não desprezando os conhecimentos já obtidos pelos participantes em outros espaços ou instituições e estimulando o constante aprimoramento desses conhecimentos e o aprendizado de outros definidos como necessários a esses profissionais.

Como critério para o atendimento à demanda por essas atividades, seriam atendidas as cidades que respondessem ao cadastramento de seus coros e regentes junto INM/FUNARTE. A necessidade de se aprofundar as discussões sobre essas primeiras iniciativas, reunindo em um só evento os profissionais interessados em canto coral e educação musical, oriundos das mais variadas regiões brasileiras, foram idealizados os Painéis Funarte de Regência Coral. Sendo assim, a partir de 1981 as diversas ações do Projeto Villa-Lobos passaram a convergir para os Painéis, cuja importância é confirmada por Lackchevitz (2006):

Antes dos painéis as pessoas [regentes] estavam sozinhas, isoladas. Ninguém sabia de ninguém. Todo mundo começava sempre do zero, fato agravado ainda mais pela grande extensão do território brasileiro. Então a primeira grande virtude dos Painéis de Regência Coral foi essa, da congregação, do intercâmbio. As pessoas identificavam muitos problemas em comum, e os discutiam entre si, em conversas informais ou em apresentações e exposições de trabalhos, numa grande reunião, em ensaios abertos ou concertos. Aos poucos eu pude medir a eficácia dos painéis também pela mudança no conteúdo dos pedidos que chegavam à FUNARTE. Antes eram mais no sentido material: um piano, um conjunto de estantes, partituras, etc [...] sempre optamos pelo desenvolvimento dos recursos humanos, em vez do patrocínio material. (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 63).

Do rol de documentos resultantes das ações do Projeto Villa-Lobos fazem parte correspondências oficiais, projetos, relatórios de atividades das gestões da FUNARTE e, sobretudo, os relatórios das edições dos Painéis. Essas fontes

documentais foram consideradas em nossa investigação por possibilitarem a construção dos nexos que envolveram a escolha do canto coral como área a ser estimulada, as justificativas apresentadas para tanto, assim como o estabelecimento de estratégias empregadas para a seleção e distribuição de conhecimentos musicais.

Ancorados nos aportes teóricos da sociologia da cultura e da teoria crítica do currículo, a nossa investigação caminhou no sentido de revelar quais conteúdos foram selecionados como capazes de formar regentes, que atendessem a uma política de governo estabelecida, assim como de que forma eles foram transmitidos e legitimados no interior dos Painéis.

A intenção de formar regentes corais para o desenvolvimento do canto coral no Brasil nos levou a trabalhar com a hipótese de que os Painéis Funar- te de Regência Coral, expressão de política cultural, se estabeleceram como política curricular, pela seleção de conhecimento e forma de distribuição dos mesmos.

Nos documentos a expressão do mecanismo de seleção de conhecimentos

Do conjunto de documentos encontrados durante a pesquisa, consideramos especialmente importantes os relatórios dos nove Painéis investigados. A cada edição do evento o seu coordenador geral reunia, em um único relatório, todas as informações das atividades programadas e realizadas que, por sua vez, eram reportadas por seus ministrantes. Dessa maneira, esses documentos apresentam com detalhes as atividades desenvolvidas em cada Painel, revelando conteúdos ministrados, dinâmicas pedagógicas propostas, assim como problemas encontrados em sua organização e execução.

A partir das diferenças percebidas nos relatórios, no que se refere ao tipo de atividade programada para cada Painel, identificadas por diferentes nomenclaturas (cursos, oficinas, seminários, etc.), foi necessária a comparação destes documentos no sentido de identificar quais conteúdos foram pensados como necessários para a formação de regentes naquele período.

A diversidade de coros existentes, diagnosticadas pelo Projeto Villa-Lobos em consulta prévia às instituições brasileiras, públicas e privadas, tais como

secretarias de estados e municípios, associações, escolas de música e universidades, apontaram para a necessidade de formar regentes que atuassem frente a coros diversos, não somente no que se refere à formação: infanto-juvenis, adultos, de vozes iguais ou mistos, como também no que se refere a sua constituição majoritariamente por leigos, por pessoas que procuravam os coros para se aproximar da expressão musical.

No exercício de comparação dos relatórios consideramos as técnicas do estudo comparado, com objetivo de identificar áreas de comparação que pudessem revelar conteúdos selecionados como capazes de formar regente corais. Ferreira (2009) ao abordar o estudo comparado afirma que:

Comparação em Educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos. (FERREIRA, 2009, p. 138).

O autor citado pondera sobre as diversas abordagens com as quais metodologicamente são operadas as comparações em educação, propondo para a abordagem sócio histórica a superação da simples descrição dos fatos sociais para sua compreensão e interpretação que aponte sentidos aos quais eles se vinculam.

Nesse sentido, ao construirmos as áreas de comparação nossa preocupação foi com a percepção dos conteúdos, que constavam nos relatórios analisados, bem como a relação dos mesmos com o perfil do regente que era necessário formar para cumprir com a política cultural, cuja implantação era responsabilidade da FUNARTE.

É necessário compreender a situação dos setores político e cultural do país no momento histórico representado pela década de 1970. Em investigações anteriormente realizadas por Rodrigues (1996); Botelho (2001); e Silva (2001), é atribuída, como justificativa para o interesse do governo pela área cultural, a perspectiva de abertura política que começava a ser articulada dentro do regime militar. Portanto, o estabelecimento de políticas específicas para a área cultural, principalmente no que se refere à produção artística, era “uma tentativa do governo de ‘degelo’ em relação aos intelectuais e aos artistas, um

governo que procurava e precisava de apoio e sustentação para o próprio sistema." (RODRIGUES, 1996, p. 40).

Botelho (2001) reforça o interesse do governo pela abertura política como responsável pelo apoio à área cultural e mesmo pela formulação de uma Política Nacional de Cultura, em 1975. Segundo a autora, "nada mais simpático e significativo de abertura do que a área cultural que, com baixo investimento de recursos, traz um retorno imediato, já que a classe artística é uma importante formadora de opinião. (BOTELHO, 2001, p. 70).

As autoras referenciadas nos dois parágrafos acima permitem nossa compreensão da política cultural, daquele período histórico brasileiro, como vinculada à política de governo e não de Estado pelo imediatismo com que foi justificada. Refletindo sobre a diferença entre as duas Oliveira (2011) esclarece:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência o Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

As nossas análises levaram a construção das seguintes áreas de comparação:

Regência Coral – relacionada aos conteúdos de técnica de regência, percepção musical, análise e seleção de repertório musical;

Canto – relacionada à técnica e expressão vocal e sua relação com gêneros e estilos musicais;

Metodologia e Dinâmica de Ensaio – relacionada à preparação e condução dos ensaios de coros na perspectiva de aprendizado musical;

Coro como Espaço de Educação e Distribuição de conhecimento – relacionada à possibilidade de ampliar a concepção do coro, para além de um grupo restrito à performance musical, em espaço de valorização do processo de aprendizagem, de estímulo abrangente às atividades relacionadas ao canto coral e, por fim, de distribuição do conhecimento ali produzido.

Ao relacionar as áreas de comparação e os conteúdos nelas presentes com o perfil do regente que se pretendia formar, concluímos que, para ter

sintonia com a política cultural proposta, o regente devia ter formação que lhe possibilitasse agir como educador musical, capacitado a aproximar cantores e música (s), e a superar as dificuldades próprias da falta de formação prévia desses cantores, assim como a precária estrutura dos grupos existentes no país.

Ao investigar os resultados de um projeto vinculado à política cultural implantada em determinado período histórico, consideramos a arbitrariedade que envolve as escolhas do que deve ou não ser estimulado, assim como a quem devem servir as ações. Ao trazer a discussão do conceito de política cultural para o contexto da educação, Apple (2001) argumenta que “um dos aspectos mais cruciais da política é a luta para definir a realidade social e interpretar as aspirações e necessidades básicas das pessoas.” (APPLE, 2001, p. 51).

A análise das fontes documentais de nossa investigação permite confirmar que a seleção de conhecimentos foi operada na confluência de dois campos, o artístico e o educativo. Consideramos o conceito de campo desenvolvido por Bourdieu (1998), como sendo configurado pelas forças de agentes nele presentes, munidos de capitais econômico, cultural, simbólico e social. Nos Painéis, a origem, formação e interesses da equipe de ministrantes, agentes do campo artístico, constituíram, portanto, fatores importantes a considerar.

Identificamos a equipe de ministrantes das ações do Projeto Villa-Lobos como sendo composta por músicos profissionais vinculados às universidades, escolas de música, orquestras e coros, reunidos pelo critério de possuírem a “mais alta e expressiva atuação na música coral brasileira” (INM/FUNARTE, Relatório de Atividades do Projeto Villa Lobos de 1977 a 1980). Esse grupo, munido de poder sobre o conhecimento musical, pelo volume de capital cultural e simbólico, configurou-se como o que Apple (2008) denomina de comunidade de estudiosos, *comunidade epistêmica*, responsável pela atribuição de valor ao conhecimento selecionado.

A relação entre poder de seleção e o conhecimento a ser transmitido sob a justificativa da neutralidade, configurada em conhecimento legítimo, é, em si, uma forma de manipulação nem sempre visível. Nesse sentido aponta para o poder exercido pelas instituições que reproduzem e tornam legítimo o sistema de desigualdade e que contam para tanto com o “papel desempenhado pelos intelectuais, como os educadores, que ocupam profissões cujo objetivo é assistir, ajudar” (APPLE, 2008, p. 191).

Bourdieu (2009) colabora na compreensão dos mecanismos que permitem a naturalização das escolhas operadas na seleção de conhecimentos proposta pela equipe composta por agentes do campo artístico, ao esclarecer seu conceito de *habitus*, como dispositivo estruturador do campo da seguinte forma:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Percebemos a estrutura de *habitus* proposta por Bourdieu (2009), na maneira como foi naturalizada a seleção dos conhecimentos musicais necessários à formação de regentes. É a mesma estrutura que orienta a exigência dos alunos, dos Painéis de Regência, pelas aulas convencionais, no lugar das vivências formativas propostas pelo Projeto Villa-Lobos, que trataremos na parte do texto relacionada à forma escolar a seguir.

A proposição de conhecimentos como parte de política cultural, foi se transformando em política curricular. Ao serem revelados, a partir das fontes documentais, a seleção e distribuição dos mesmos no interior dos Painéis e, por conseguinte, projetando-se para os cantores vinculados aos coros brasileiros, desvelamos o processo de curricularização de conhecimentos musicais.

O currículo é resultado de um projeto cultural, social e político que “só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, partilhadas por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração” (PACHECO, 2005, p. 66).

A validade e legitimidade dos conhecimentos musicais transmitidos pelos/nos Painéis tiveram a colaboração dos profissionais que fizeram parte da equipe reunida pela FUNARTE. Suas decisões tiveram, na disposição de *habitus*, a condição de naturalização das escolhas tanto dos conteúdos quanto dos métodos para sua transmissão.

Forma Escolar: expressão de controle na seleção e distribuição de conhecimento

Dois fatos são evidentes nos relatórios dos Painéis: o primeiro diz respeito ao “discipulado” como estratégia de recrutamento de alunos. O segundo, é a prescrição de “vivências formativas” como forma de organização do espaço e tempo de ensinoaprendizagem².

A prática do “discipulado” propunha que os regentes observassem em seus grupos “os cantores mais vocacionados para desenvolver as funções de regência e orientasse o caminho em que deve seguir.” (INM/FUNARTE, 1981). Já as “vivências formativas” reforçavam a não hierarquização de conhecimentos nos Painéis, distanciando-se, portanto, da rigidez de um curso de regência.

Contrariamente à orientação do Projeto Villa-Lobos, aos poucos os relatórios vão reportando a pressão dos alunos participantes pela forma tradicional de cursos de técnica de regência, o que revela a hegemonia da forma escolar. Conforme Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma escolar está associada ao fortalecimento das práticas escriturais na sociedade moderna, transformada em modo de socialização dominante, caracterizado pelas regras a serem observadas na aprendizagem, assim como pela organização racional de tempo e espaço onde se aprende. Portanto, ela controla o que e como se aprende.

A sistematização das ações do Projeto Villa-Lobos representada, sequencialmente, pelos Laboratórios Corais, Cursos de Regência Coral que por fim reuniam os regentes e cantores nos Painéis, revela a forma de organização do estímulo à formação de regentes, cantores e coros, assim como à produção e divulgação da música coral no país. Se não podia ser traduzido como escola, por acontecer em uma instituição diferente desta, este sistema estava delineado pela forma escolar já que fundado nos problemas encontrados na distribuição do conhecimento, próprios do contexto escolar.

Sendo assim, o exercício de construção de áreas de comparação, bem como de identificação dos conteúdos a elas vinculados, revela elementos que confirmam o controle sobre o que foi legitimado como conhecimento pelos/ nos Painéis.

² A grafia é utilizada no sentido de expressar a compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem (SILVA, 2008).

Regência Coral, a primeira área de comparação, relaciona-se à técnica de regência, percepção, análise e a seleção de repertório musical. Os padrões da “alta cultura”, ou cultura cultivada, orientaram a seleção de conteúdo, revelando *habitus* e capitais valorizados próprios do campo artístico.

Canto, a segunda área de comparação, também teve conteúdo orientado pela cultura cultivada, o que pode ser percebido na proposição dos exercícios de emissão, ressonância e projeção vocais. Esses exercícios organizados para a preparação vocal, ou técnica vocal, distanciam-se da fala ou canto cotidiano, e propõe uma reflexão sobre a qualidade vocal a ser empregada na interpretação do repertório coral, na busca pela homogeneidade da sonoridade dos naipes de cantores, como por exemplo, sopranos, contraltos (vozes femininas) e tenores e baixos (vozes marculinas).

Metodologia e Dinâmica de Ensaio, terceira área de comparação, trata do controle e da eficácia da abordagem dos regentes na condução dos coros e transmissão das obras propostas na composição do repertório. Nessa área de comparação encontramos a necessidade de se ter atenção com as especificidades dos grupos corais: infantil, juvenil, adulto, etc., assim como no que se refere à origem dos mesmos: de universidades, de igrejas, de empresa, etc. Nesse sentido, evidencia-se o aspecto colaborativo e de integração entre cantores e regentes, de forma a possibilitar o sucesso de aproximação, interpretação e expressão de obras musicais propostas para indivíduos que, majoritariamente, não eram cantores com formação musical.

Coro como Espaço de Educação e Distribuição de Conhecimento Musical, a quarta e última área de comparação, propõe que o coro deve ser espaço da experiência musical e, portanto, onde os cantores amadores, sem conhecimentos musicais específicos, poderiam ser introduzidos na prática do canto coral e, através dela, fossem conduzidos no desenvolvimento de sua compreensão musical. O próprio Painel foi pensado nessa perspectiva, como momento de experiência que visava tanto a formação e/ou aprimoramento do regente quanto o estímulo à formação do cantor de coro.

Essas áreas apresentam os conteúdos prescritos para a formação de regente e, ao mesmo tempo revelam a existência de um arbitrário cultural (BOURDIEU, 1996) pela criação de uma necessidade cultural, representada pelo estímulo a uma área de conhecimento, o canto coral, e toda a cadeia que

ela envolve, como por exemplo: o fomento a composição de novas obras musicais para esse tipo de formação; apresentações musicais do gênero; produção de registros fonográficos, etc. Por sua vez, a sustentação dessa necessidade foi pensada na possibilidade de formação de plateia, da formação do “gosto”.

Com função semelhante à da escola, os Painéis deviam aprofundar os conhecimentos musicais de seus regentes para que os mesmos pudessem instrumentalizar seus alunos a compreenderem e interpretarem com mais qualidade o repertório musical oriundo de uma seleção da cultura. No entanto a cultura objetivamente “interiorizada e tornada disposição permanente e generalizada para decifrar os objetos e os comportamentos culturais, utilizando código que se serviu para sua codificação” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.110) não se forja apenas na escola.

Ao investigar a relação entre poder e saber, Lahire (2008) se toma as práticas escriturais da escola, aponta para as desigualdades existentes entre indivíduos, que se revelam na aquisição da linguagem, indica a necessidade de desnaturalizar a razão escolar a partir do entendimento da resistência de alunos de camadas populares na apropriação do que a escola propõe. No mesmo sentido, a partir das reflexões de Green (2008), relacionamos a música dentro do sentido atribuído pela escola que determina o que deve ser considerado como tal. A cultura escrita, dominante no processo de socialização vinculado à forma escolar, também se manifesta no que deve ser legitimado ou considerado como música.

As reflexões propostas pela sociologia da educação musical, ao abordar os sentidos atribuídos à música, explicam a tensão permanente entre conhecimento musical erudito e popular, também observada nos Painéis. Green (1997) aponta dois significados complementares para a música, o inerente e o delineado. Na relação entre indivíduos e músicas esses dois sentidos são dados importantes para o desenvolvimento da compreensão musical. O primeiro deles, o sentido inerente vincula-se aos elementos da própria organização sonora traduzida em música. O segundo, o delineado, é parte da construção de sentidos que a sociedade promove com relação aos produtos de sua cultura. A estratificação e atribuição de valores para certos estilos ou gêneros musicais são exemplos do sentido delineado. Assim, estilos musicais determinados podem distinguir grupos sociais e acrescentar a eles algum tipo de valor social, pela preferência que manifestam, pelo gosto.

Embora possa ser percebido nos Painéis o interesse pela superação das tensões entre música erudita e popular, a cultura escrita apresenta-se como hegemônica e associada à forma escolar. Assim, o fomento à produção musical pela contratação de compositores e arranjadores, registrando na forma de partituras musicais obras de inspiração folclórica, exemplificam o indício de que os códigos próprios da música erudita orientavam as ações dos Painéis Funarte de Regência Coral. Assim, encontramos entre os documentos analisados a existência de programas de concertos com indicação de composições, compositores e arranjadores; partituras musicais de obras eruditas (editadas) e populares (manuscritas) que foram trabalhadas nos Painéis.

A dificuldade encontrada para o pagamento de direitos autorais, podem ser a causa da falta de edições de obras populares nos Painéis. Sendo assim, observamos que os arranjos manuscritos da música popular brasileira, encontrada como componente do repertório musical trabalhado nos painéis, foi selecionado pelo pretexto de qualidade e fundamentado nos critérios de valoração próprios da música erudita. Nesta perspectiva, isto faz com que se estabeleça como música a resultante dos compositores eruditos, uma releitura do folclore brasileiro e uma seleção da música popular brasileira que também será trabalhada nos padrões de qualidade pré-estabelecidos.

Os relatórios resultantes dos Painéis Funarte, a partir da análise comparada por áreas, revelaram que essa ação foi um reflexo da política cultural no período que, em sua operacionalização, resultou em uma política curricular no que diz respeito à seleção, da cultura, de conhecimento especializado a ser distribuído para os regentes corais do Brasil. A Forma Escolar, estratégia da transmissão desses conhecimentos, originária da escola, projeta-se assim em outra instituição social, revelando controle e poder sobre o que e como se ensina.

Algumas considerações

A investigação teve como objetivos compreender os nexos da proposição de uma política cultural, em período histórico determinado, bem como sua transformação em política curricular. As intenções culturais e curriculares foram percebidas em documentos resultantes dos Painéis Funarte de Regência Coral, por revelarem seleção de conhecimentos musicais, com objetivo de

ativar o desenvolvimento do canto coral brasileiro, este último compreendido como capaz de distribuir os conhecimentos selecionados e ampliar o acesso da população aos bens culturais, neste caso a música.

A análise dos relatórios dos Painéis permitiu compreender o processo de curricularização de conhecimentos musicais, tendo a “alta cultura”, a cultura cultivada, naturalizada e balizadora da seleção desses conhecimentos, que deviam compor a formação de regentes que, por sua vez, atuassem como educadores musicais frente aos coros, facilitando a compreensão e expressão da linguagem musical por parte dos interessados em integrá-los.

A forma escolar, identificada em todas as atividades programadas para os Painéis, revelou-se como estratégia de controle sobre o conteúdo musical selecionado a ser ensinado, assim como sobre a própria forma de sua transmissão. Nesse sentido, a seleção de repertório musical orientado pela cultura erudita, mesmo quando originário da cultura popular e folclórica, a organização do tempo e espaço de *ensinoaprendizagem*, serviram de instrumentos para a legitimação dos conhecimentos propostos.

Com base nas sociologias da cultura e crítica do currículo, compreendemos que as estratégias utilizadas para a seleção de conhecimentos e sua pretensa distribuição se configuram a partir da decisão do governo em tornar acessível à população a produção musical brasileira. Nesse sentido, a seleção curricular traduz a hegemonia dos processos próprios da música erudita, acontecendo à luz da doxa do campo artístico: uma ideologia compartilhada, hegemônica, aceita por todos os que assumiram a *illusio* do referido campo como natural, como dada. Assim, o capital cultural valorizado no campo se confirma pelo *habitus* do campo artístico.

Resumo: O texto apresenta resultados da pesquisa de doutorado concluída, que investigou os Painéis Funarte de Regência Coral (1981-1989), promovidos pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE. A perspectiva desses painéis era de ativar o processo de desenvolvimento da música coral no país, tomando como foco instituições públicas e privadas (escolas, universidades, associações, empresas e igrejas). Sendo assim, a hipótese com a qual trabalhamos é de que eles propunham a implantação de uma política curricular por meio de uma política cultural, que considerava o coro com instrumento eficaz para a prática, o ensino e a difusão da música. O desenho teórico-metodológico foi delineado, de um lado, pela perspectiva das sociologias da cultura e crítica do currículo e, de outro, pela pesquisa bibliográfico-documental, acrescida das técnicas do estudo comparado. Este último orientado/organizado em torno de quatro áreas de comparação, a saber: regência coral, canto, metodologia e técnica de ensaio, e coro como espaço de educação musical. Em conclusão, revelou-se que os conteúdos selecionados

e distribuídos para a formação do regente coral manifestaram a hegemonia de processos próprios da música erudita, aplicados à música folclórica e popular. Neste contexto, a forma escolar apresentou-se como principal estratégia de conversão da política cultural em curricular, além de expressão de controle sobre o conhecimento selecionado e sua distribuição.

Palavras-chave: Cultura. Currículo. Forma escolar. Canto coral

Referências

- APPLE, M. W. **Política cultural e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de hábitus e campo. In: _____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, pp. 59-74.
- _____. **O senso prático.** Trad: Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** Trad: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOTELHO, Isaura. **Romance de Formação: FUNARTE e Política Cultural 1976-1990.** Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2001.
- Fundação Nacional de Arte. Relatório de atividades, 1976/1978, Rio de Janeiro: Funarte, 1979, 61 p.
- _____. Relatório de Atividades, 1979/1980. Rio de Janeiro: Funarte, 1981, 76 p.
- Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE, Relatório do I Painel Funarte de Regência Coral, 1981. Mimeografado.
- _____. Relatório do II Painel Funarte de Regência Coral, 1982. Mimeografado.
- _____. Relatório do III Painel Funarte de Regência Coral, 1983. Mimeografado.
- _____, Relatório do IV Painel Funarte de Regência Coral, 1984. Mimeografado.
- _____, Relatório do V Painel Funarte de Regência Coral, 1985. Mimeografado.
- _____, Relatório do VI Painel Funarte de Regência Coral, 1986. Mimeografado.
- _____. Relatório do VII Painel Funarte de Regência Coral, 1987. Mimeografado.
- _____. Relatório do VIII Painel Funarte de Regência Coral, 1988. Mimeografado.
- _____. Projeto Villa-Lobos, 1979.
- FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA, Donald Bello e MARTINEZ, Silvia Alicia (ORG.). **Educação Comparada: rotas de além-mar.** São Paulo: Xamã, 2009, p. 137-166.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. In: **Revista da ABEM**, Salvador, n° 4, p. 25-35, 1997.
- _____. **Musical onde afears: musical meaning, ideology and education.** USA: Arima Publishing, 2008.
- LAHIRE, Bernard. **La raison scolaire.** Rennes, Fr: PressesUniversitaires de Rennes, 2008.

LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro, Centro de Estudos de Música Coral, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v.2, n.115, p. 323-337, abril/junho, 2011.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, L. B. A “ERA FUNARTE”: **Governo, Arte e Cultura na Década de 70 no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 67-108, v. 1.

SILVA, Vanderli. A **construção da política cultural no governo militar: concepções, diretrizes e programas (1974-1978)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, p.7-48, jun. 2001.

Recebido em maio 2016

Aprovado em julho 2016

Resumos

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A DEZEMBRO DE 2015

TESES (2015)

FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR: O PROCESSO EDUCATIVO ENGENDRADO NA RELAÇÃO TRABALHO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

AUTOR: Edi Augusto Benini

DATA: 13/03/2015 – Educação (Doutorado) – 229 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz – Unoeste

Profa. Dra. Lisete Regina Comes Arelaro – USP

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa “História, políticas e educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tem como objeto de investigação o movimento contraditório de reprodução da alienação do trabalho engendrado no âmbito do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Nessa perspectiva, buscou-se compreender a relação entre a inserção dos representantes sindicais no Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), a lógica resultante de aplicação de recursos do FAT e as implicações educativas para o mundo do trabalho, considerando, como determinantes desse processo: as questões de formação/qualificação profissional do trabalho e a forma de representação sindical enquanto agentes políticos em relação ao Estado. Ao contrapor dinâmicas históricas e estruturais na relação trabalho, educação e política, com os fluxos imediatos da qualificação para o trabalho,

em que se situa, numa codeterminação dialética e reversa: política, educação e trabalho, evidencia-se a continuidade de mecanismos de cogestão dos fluxos estatais para a reprodução social. Esses mecanismos, apesar de se modificarem na sua forma, permanecem na sua essência de reproduzir relações de trabalho subordinadas. Tais codeterminações resultam na seguinte problemática: se de fato a forma de trabalho e a forma de educação impactam na produção da existência humana, o que inclui sua forma de pensar e compreender o mundo, então na condição de agentes políticos, quais serias as condições para uma práxis política emancipatória. As considerações finais, em processamento, apontam que existe uma permanente adequação tanto social quanto técnica do trabalho ao sociometabolismo complexo de organização da produção, no aspecto de gerenciar a alocação e a inserção da mercadoria trabalho, sendo que as atuais representações do trabalho, devido a uma relação de cogestão da forma hegemônica atual de desenvolvimento, não se constituem como um campo político radical, logo, de contestação de tais estruturas. Devido a tais determinações mútuas entre o trabalho, a educação e a política, uma transformação, para além da alienação do trabalho, necessita constituir, como base de luta política, a construção da sua própria alternativa sociometabólica, ou seja, uma base produtiva associativa, lastreando um movimento político questionador das estruturas sociais dominantes, sendo a conexão entre ambas as esferas o desencadear de novos processos educativos para além do capital.

Palavras-chave: Política Social. Educação. Processos Educativos. Trabalho. Fundo de Amparo ao Trabalhador.

O CUIDADO DE SI: PRÁTICAS DE LIBERDADES NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÕES

AUTOR: Miguel Gomes Filho

DATA: 13/03/2015 – Educação (Doutorado) – 168 p – Início: 2011

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osorio – UFMS

BANCA: Prof. Dr. David Victor Emmanuel Tauro – UFMS

Profa. Dra. Inara Barbosa Leao – UFMS

Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon – Unesp

Profa. Dra. Soraya Napoleão Freitas – Unicamp

RESUMO: “O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações” é o título desta Tese, que tem, como objeto, a investigação dos discursos de verdade sobre a (homo)sexualidade e as relações com aqueles produzidos por homossexuais professores, a fim de verificar os modos pelos quais eles se constituem sujeitos de desejo. Este trabalho vincula-se ao Grupo de Estudos e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucautianos (GEIARF) e à Linha de Pesquisa “Educação e Trabalho”, do Programa de Pós-Graduação em educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Partindo do referencial teórico metodológico de Michel Foucault, procuramos explicitar as relações contidas entre os discursos sobre a (homo)sexualidade e os modos de subjetivação. Os participantes da pesquisa foram 10 homossexuais professores. Quanto aos objetivos, procuramos mostrar as condições de possibilidades da constituição da sexualidade como forma de manifestações de desejos, modos de vida e estética da existência, e, ainda, analisar o contraponto entre normatização e espaços de liberdades existentes nas práticas de si. Em busca de alcançá-los, procedemos ao estudo da arte sobre as produções pertinentes à temática, na área da educação, subsidiado pelas análises das respostas abertas, de livre manifestação dos homossexuais professores participantes do estudo, considerando o conjunto desses subsídios como feixe de relações com os quais se buscou pontuar os discursos produzidos. Desse modo, o estudo realizado caracteriza-se como arqueogenético, com tratamento qualitativo dos dados. Destacamos as complexas relações entre os saberes e poderes, constituídas na tradição ocidental, por meio de uma reflexão crítica, na tentativa de compreender como o “preconceito naturalista” invadiu o campo das ciências culturais, impondo determinados juízos de valor, constituindo a noção de direitos do homem e a configuração dos Estados modernos. Compreendemos assim, os limites das práticas políticas pautadas pela afirmação de uma suposta identidade a ser reconhecida, universalizada, codificada e garantida pelos mecanismos de Estado. Defendemos a necessidade de uma “política de nós mesmos”, como condição de possibilidades da constituição de modos de vida resistentes à normalização nos espaços irredutíveis da subjetividade, sob o imperativo do cuidado de si, exigindo uma transformação dos saberes. O estudo levou-nos à confirmação da tese de que, nas práticas de si, existem espaços de liberdades, escolhas de um tempo irredutível do sujeito nas suas relações consigo mesmo, em que residem as condições de possibilidades para (re)criações de si a partir da resistência aos poderes normalizadores, característicos da sociedade disciplinar em crise.

Palavras-chave: Cuidado de Si; Dispositivo de sexualidade; Educação; Homossexualidade; Subjetividade.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEINFS DE CAMPO GRANDE/MS: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

AUTORA: Luci Carlos de Andrade

DATA: 20/03/2015 – Educação (Doutorado) – 155 p – Início: 2011

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta Mello – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – UnB

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – UEMS

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra – UFMS

RESUMO: O estudo contempla a temática da formação inicial e continuada de professores de educação infantil. Parte-se do pressuposto de que a identidade acompanha e constitui par e passo com o processo formativo daquele que atua na educação infantil e da própria história da educação destinada à infância. A infância recebe o olhar especial a partir das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, estabelecendo objetivos e formação própria para os profissionais e educadores das crianças. Nas últimas décadas, vem se realizando, no contexto da educação básica, a educação em Centros de Educação Infantil (CEINFs - de 0 a 3 e 4 e 5 anos) assim como a formação específica para essa faixa etária. Para investigar “como” a compleição da identidade do professor da educação infantil vem se constituindo, definiu-se o contexto de Campo Grande, MS, em exercício em creches (zero até três anos). Retoma-se a historicidade da infância com os objetivos específicos desse nível e as exigências formativas para delinear o perfil desejado do professor de infância. A pesquisa, de cunho qualitativo (CHIZZOTTI, 2010), pressupõe a imersão da pesquisadora no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema e a partilha de prática, experiências e percepções que os sujeitos possuem da vivência como docentes de educação infantil. Os dados coletados, por meio de observação e entrevista com seis professoras dos CEINFs, foram tabulados e analisados sob o enfoque da análise de conteúdo conforme Bardin (2004) e Franco (1986). A pesquisa revela três categorias: realização profissional/fragilidades na docência – ao mesmo tempo em que se dizem satisfeitas, as professoras também apresentam insegurança no trabalho com criança de zero a três anos e buscam a definição do próprio papel de professora; experiências formativas e na docência da educação infantil – revelam lacunas teóricas para sustentar a prática pedagógica vivenciada; ações e experiências na profissão – as ações e experiências sinalizam processos formativos em exercício insuficientes e apontam ainda falta de recursos materiais e a necessidade da valorização profissional.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação. Professor. Identidade.

INOVAÇÕES INCORPORADAS OU “MODERNIDADES ABANDONADAS”? UMA INVESTIGAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS AULAS DE LÍNGUAS VIVAS EM DOIS GINÁSIOS DE CAMPO GRANDE, SUL DO ESTADO DE MATO GROSSO (1931-1961)

AUTORA: Marta Banducci Rahe

DATA: 23/03/2015 – Educação (Doutorado) – 199 p – Início: 2011

ORIENTADORA: Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Fabianny de Cassia Tavares Silva – UFMS

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho – UFGM

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza – Unesp

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo analisar, em dois ginásios campo-grandenses, os materiais didáticos que integraram as listas de objetos sugeridos e alguns exigidos para o ensino das Línguas Vivas, Inglês e Francês, das escolas brasileiras de Ensino Secundário, sobretudo a partir das Instruções para o Método Direto, em 1931, mostrando que, não só o livro didático, mas outros artefatos foram adquiridos pelas instituições escolares e habilitaram seus espaços carregando, com eles, as intenções e necessidades em busca da modernização da educação secundária, que tinha nos seus objetos didáticos sua maior vitrine. Ao conectar a escolarização do final do século XIX e primeira metade do século XX à modernidade, às mudanças trazidas por ela e às inovações tecnológicas difundidas em nível mundial e que, no Brasil, apresentou-se aliada aos ideais republicanos de progresso e civi-

lização, este trabalho procura entender como as instituições incorporaram essas modificações propostas pelas determinações governamentais e se apropriaram das recomendações para seu uso, considerando também a influência da circulação de ideias promovidas pelos estudos relacionados às metodologias de ensino para as línguas estrangeiras modernas. Desenvolvido entre os depósitos, secretarias, bibliotecas e arquivos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, localizadas na cidade de Campo Grande, hoje capital do estado de Mato Grosso do Sul, mas que no recorte temporal desta pesquisa, dos anos de 1931 a 1961, era um dos municípios ao sul do estado uno de Mato Grosso, buscou-se nos seus Relatórios de Inspeção, Livros de Visitas, Regimentos Internos, Pedidos de Equiparação e Verificação Prévias, os sinais da presença desses materiais didáticos, verificando neles traços que indiciem seus propósitos nas escolas investigadas. Foi possível perceber que as modernidades da educação, tais como, coleções de discos, os slides, os filmstrips, os projetores de imagens compuseram o patrimônio material dessas escolas como parte do cumprimento das exigências dos Programas governamentais para o Ensino Secundário, havendo, dessa forma, uma relação de troca entre os interesses dessas instituições na obtenção e manutenção do status de equiparadas ao Colégio Pedro II e os do Estado no sentido de modernização e homogeneização desse nível de ensino. Não apresentando a necessidade ou o propósito de incorporá-las à cotidianidade das aulas de Línguas Vivas e encontrando nas culturas escolares a tendência à permanência e manutenção de tradições já apropriadas, essas modernidades propostas para as disciplinas de Francês e Inglês nesses ginásios, chegaram até eles e habitaram seus espaços não como inovações incorporadas mas como “modernidades abandonadas”.

Palavras-chave: Línguas Vivas; Ensino Secundário, Modernidade, Cultura Material Escolar.

RECEITUÁRIO DE METAS EDUCACIONAIS EM PROL DAS DEMANDAS HODIERNAS DO CAPITAL E DO TRABALHO HETERONÔMICO

AUTOR: Getulio Raimundo de Lima

DATA: 16/04/2015 – Educação (Doutorado) – 141 p – Início: 2011

ORIENTADORA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva – UnB

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unesc

Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes - UFMS

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: O presente estudo está inserido na Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação, mestrado e doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e tem como objeto a teoria do desenvolvimento, a qual capitaneia as teorias do capital humano, empregabilidade e competências, circunstanciadas para o contexto da América Latina, e as indicações produzidas por organismos internacionais atuantes na região. De modo específico, analisamos o papel da educação na perspectiva das “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” da OEI e o Programa Interamericano de Educação da OEA. O objetivo geral é investigar as propostas dos organismos internacionais para políticas de metas educacionais na América Latina e como elas respondem às demandas do capitalismo emergente, considerando a formação para o trabalho. Como objetivos específicos, compreender os pressupostos teóricos da política de metas dos organismos internacionais para a América Latina, bem como inquirir sobre os fundamentos teóricos-políticos que embasam a tríade ideológica das teorias da competência, capital humano e desenvolvimento; inquirir sobre o “modo limitado de atividade material” alienante imposta pela “relação de auto-sustentação recíproca” entre trabalho, capital e Estado, tal como proposto pelos organismos educacionais em estudo. A metodologia consiste no levantamento bibliográfico de documentos oficiais dos organismos, em sites e publicações diversas. O método do estudo é o materialismo histórico dialético. Os resultados da pesquisa evidenciam que os receituários de metas educacionais destes organismos são inerentes ao discurso do desenvolvimento pensado para a América Latina; a educação é inseparável das condições materiais históricas e da prática de seus executores. A educação é um elemento orgânico e necessário ao processo de produção, expansão do grande capital e um problema da política social que encontra sua resposta na política industrial. A investigação aponta que a educação proposta por esses organismos é funcionalista e um instrumento econômico e político das relações orgânicas assimétricas de classe, ordenada pela produção coletiva das condições materiais de existência e apropriação privada da riqueza social, em cujo contexto é valorizada como fonte de lucros por uma classe e por outra como meio de obtenção ou ampliação de salários. Motivações e interesses pela educação estão vinculados a essas forças externas aos espaços educativos. Todo sistema de educação é reflexo das condições reais

e históricas de cada país. Ele não é diferente das formas como são tratadas as classes sociais no interior de cada nação. A pesquisa argumenta que as propostas educacionais, intrínsecas ao sistema de produção capitalista que atua sobre os sistemas educacionais, dentro da relação estrutura-superestrutura e de processos contraditórios, são formas e métodos que almejam reforçar a condição heteronômica da classe trabalhadora, a intensificação do trabalho mediante o emprego de novas técnicas e tecnologias para o incremento da produtividade.

Palavras-chave: Educação, Organismos Internacionais – Desenvolvimento – América Latina – Trabalho – Capital.

UM AMBIENTE VIRTUAL COLABORATIVO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA COM BASE NA TEORIA DE VYGOTSKY

AUTOR: Dante Alighieri Alves de Mello

DATA: 24/04/2015 – Educação (Doutorado) – 217 p – Início: 2011

ORIENTADORA: Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Fábio da Purificação de Bastos – UFMS

Prof. Dr. Fernanda Ostermann – UFRS

Prof. Dr. Marcelo Augusto Santos Turine – UFMS

Profa. Dra. Neusa Maria Marques de Souza - UFMS

RESUMO: É consensual que a Física é uma disciplina de difícil compreensão para a maioria dos estudantes brasileiros. Por conta dessa constatação, muitas pesquisas vêm sendo realizadas para investigar as causas e possíveis soluções para esse problema, como, por exemplo, as investigações a respeito do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o ensino de Física. Realizamos uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo principal investigar a ocorrência de aprendizagem colaborativa, mediada por um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), denominado Laboratório de Aprendizagem Colaborativa de Física (LAFIS). Esse AVEA foi desenvolvido com base na teoria de Vygotsky, com o objetivo de favorecer a interação colaborativa entre os estudantes, mediados pelo professor, para solucionarem um determinado problema de Física por meio de um chat (bate-papo virtual). Partimos da hipótese que o LAFIS pode potencializar a aprendizagem dos estudantes ao promover uma relação de interdependência entre eles. Por meio da análise das interações discursivas, com foco nas classes de abordagem comunicativa e padrões de interação, procuramos identificar possíveis transições microgenéticas nos estudantes. As interações virtuais permitiram identificar conceitos espontâneos e científicos dos estudantes, bem como indícios de aprendizagem em diversos casos, principalmente nos padrões interativos I-R-F e cadeias I-R-F-R-F. As análises qualitativas das fontes de dados dessa pesquisa sugerem que o LAFIS, em determinadas condições socioculturais, favorece a interação colaborativa entre os estudantes, pois a interdependência entre eles no ambiente pode promover processos interativos, que podem ser convertidos em ações colaborativas, caso os sujeitos auxiliem um ao outro a resolverem os problemas propostos. Dentre os sujeitos que participaram da pesquisa, observamos estudantes que receberam auxílio dos seus pares e, assim, conseguiram resolver as questões propostas, bem como casos em que ambos os estudantes, de um mesmo grupo, não compreendiam ou não sabiam como solucionar o problema proposto, mas que conseguiram êxito na tarefa ao receberam o auxílio do professor. Verificamos a importância das interações colaborativas para a solução das questões propostas, bem como de que maneira devem ser conduzidas as mediações do professor para favorecer esse processo, uma vez que os fatores socioculturais influenciam a ocorrência da aprendizagem. Constatamos também que: 1) os problemas propostos no LAFIS devem promover uma relação de interdependência na interação entre os estudantes; 2) o Nível de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Próximo dos estudantes devem ser compatíveis com o problema proposto; 3) a intermediação do professor deve ser contínua e direcionada para receber o feedback do estudante, o que possibilita identificar possíveis indícios de aprendizagem.

Palavras-chave: Ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Aprendizagem Colaborativa. Ensino de física. Vygotsky

OS GREGOS, OS ANARQUISTAS E A CRIAÇÃO DA AUTONOMIA: OBSERVAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO A PARTIR DO REFERENCIAL DE CORNELIUS CASTORIADES

AUTOR: Ronaldo Maciel Pavão

DATA: 07/05/2015 – Educação (Doutorado) – 329 p – Início: 2011

ORIENTADORA: Profa. Dra. Inara Barbosa Leao – UFMS
BANCA: Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Prof. Dr. David Victor Emmanuel Tauro – UFMS
Prof. Dr. Henrique de Oliveira Lee – UFMT
Profa. Dra. Maria DilnÉia Espindola Fernandes - UFMS

RESUMO: Esta tese de doutorado teve como objetivo estudar e analisar as propostas pedagógicas anarquistas, assim como suas concepções de organização social do trabalho desenvolvidas entre os séculos XIX e XX. Estas propostas foram apresentadas como parte histórica de um projeto de criação de autonomia individual e coletiva frente à sociedade capitalista e sua racionalidade instrumental. Neste contexto, além de sua importância política, foi fundamental compreender a relação entre as teorias e práticas anarquistas em educação, para uma discussão sobre a criação de possibilidades de outras formas pedagógicas frente ao capitalismo e à centralização estatal do poder na tomada de decisões. Como o anarquismo é um movimento político da modernidade e do mundo ocidental, ele também é herdeiro de uma ontologia de ruptura e questionamento das instituições sociais criado pelos atenienses a partir do século VIII a. C., e que durou até o século V a. C. Diante disto, apresentamos conceitos, autores e obras relacionados à criação social-histórica desta cisão com as representações dadas do mundo que permitiram a invenção da filosofia e da democracia pela atividade política dos atenienses, influenciando o desenvolvimento ulterior das instituições ocidentais. Em um último momento, analisamos criticamente as ideias de educação, progresso, desenvolvimento, trabalho, economia e racionalidade presentes na sociedade capitalista, no intuito de buscar respostas para uma transformação das representações e práticas que a sustentam. A tese justifica-se pelo estudo e análise das experiências anarquistas em educação e trabalho, entre os séculos XIX e XX, assim como de sua relevância para a história das ideias e práticas pedagógicas. A hipótese que investigamos é a de que é possível a criação de uma educação que objetive o desenvolvimento de um projeto de autonomia para o indivíduo e para a sociedade, assim como afirmamos a incapacidade da sociedade capitalista em formar cidadãos que pensem o coletivo e possam desenvolver suas potencialidades a partir das concepções atuais de Educação e Trabalho controladas pelo Estado e pelo Capitalismo. As fundamentações utilizadas nesta tese foram a teoria anarquista, de base materialista, e o referencial teórico do pensador grego Cornelius Castoriadis (1922-1997), fundamental para as discussões sobre elaborações de outras formas pedagógicas que proponham um projeto de autonomia em diversos níveis. A pesquisa foi baseada em coleta de dados em fontes documentais primárias e secundárias, por ser eminentemente teórica, fazendo parte da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Como resultado, temos que uma educação com base nos pressupostos anarquistas não responde às necessidades de nossa sociedade, pela sua análise que privilegia o aspecto da produção material da sociedade. Isto se insere no contexto da ontologia unitária, que tem por fundamento a escolha racional de um elemento para explicação de todo a organização da sociedade. Este ponto suscita problemas e discussões profundas em um quadro de transformação global da sociedade, por sua relevância ontológica e antropológica, pois diz respeito ao tipo de indivíduo e de sociedade que desejamos criar. Desta forma, o que se propõe é a utilização dos elementos das pedagogias anarquistas relacionados à criação deste projeto de autonomia individual e coletivo, inclusive, com a presença da concepção de educação ateninense (paideia), de que toda a sociedade participa da formação de seus cidadãos, e não apenas a instituição escolar.

Palavras-chave: Educação. Anarquismo. Cornelius Castoriadis. Trabalho. Filosofia Clássica

A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: SER SUJEITO QUANDO JÁ NÃO SE É O OUTRO DE SI MESMO

AUTOR: Sergio Antunes de Almeida
DATA: 19/05/2015 – Educação (Doutorado) – 217 p – Início: 2011
ORIENTADORA: Profa. Dra. Inara Barbosa Leao – UFMS
BANCA: Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Profa. Dra. Deise Juliana Francisco – UFAL
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – UFU
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara - UFMS

RESUMO: Esta tese tem como objeto de investigação a subjetividade de professores tutores e professoras tutoras em atividade de trabalho na modalidade educação a distância (EAD), especificamente no modelo semipresencial via satélite em Instituição do Ensino Superior (IES) localizada em Campo Grande (MS). A proposta é investigar a subjetividade do professor tutor no âmbito do seu trabalho na EAD. O referencial teórico que deu sustentação para

compreender a constituição do sujeito é o da psicologia sócio-histórica, pois a pesquisa demanda estudar as condições sociais, econômicas e históricas em que o sujeito está inserido, assim como as particularidades dos grupos sociais a que pertence. A metodologia aplicada está apoiada nos fundamentos do materialismo histórico dialético que nos permitiu a construção do objeto de pesquisa e a aproximação com a empiria a partir da recuperação histórica do objeto através de consultas bibliográficas referentes ao tema, leituras de teses, dissertações e artigos pesquisados em bancos públicos de dados, coleta de dados por meio de questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas direcionada para a atividade de trabalho, com roteiro composto por questões abertas, aplicado de forma livre e individual e registro de gravação pré-consentido. Foram entrevistados seis professores tutores com tempo de prática entre dois e seis anos no modelo via satélite da educação a distância. Para análise de dados tomou-se por base as técnicas das análises de conteúdo e de discurso, cujos resultados indicaram que o trabalho docente do professor tutor se modifica na modalidade EAD, torna-se padronizado e simplificado em razão do uso da tecnologia e do trabalho parcelado. As mudanças no âmbito da instituição intensificam os processos de trabalho em razão da simplificação de tarefas e no âmbito subjetivo ocorre a perda de autonomia de trabalho e isolamento do professor. Os professores tutores relataram maior complexidade nas relações pedagógicas, nas orientações, nas correções e avaliações das atividades discentes. A ausência física do aluno foi outro fator de preocupação na medida em que o professor tutor desconhece o objeto de seu trabalho. Concluímos que a forma de repensar a prática pedagógica, o desafio de se comprometer ou não no processo educativo mediado por tecnologia deixa evidente o movimento subjetivo de redefinição do significado social colocado na atividade profissional do professor tutor.

Palavras-Chave: Educação. Subjetividade. Trabalho Docente. Educação a Distância.

MODELAGEM DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM BIOLOGIA CELULAR

AUTOR: Airton José Vinholi Júnior

DATA: 22/06/2015 – Educação (Doutorado) – 208 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Ana Tiyomi Obara – UEM

Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

Profa. Dra. Evelyse dos Santos Lemos – Fiocuz

Profa. Dra. Icleia Albuquerque de Vargas - UFMS

RESUMO: Este estudo faz parte do programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares de ensino tradicional, respectivamente. Nesse contexto, esta dissertação analisa a relação entre a Escola Básica brasileira e os processos de escolarização em finais do século XX, organizados na publicação de um conjunto de documentos curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – publicados entre os anos finais do século XX e os primeiros do século XXI, mais especificamente entre 1998 e 2013. Os movimentos de inaugurações e reformulações que atingiram as diferentes instâncias de poder (do supranacional ao local) tiveram por princípios norteadores concepções próprias do campo econômico, especialmente de matriz neoliberal e da Teoria do Capital Humano (TCH). Todavia, no campo educativo, os delineamentos neoliberais assumiram contornos específicos, o neoliberalismo educativo. Já os princípios da Teoria do Capital Humano traduziram-se na incorporação das Teorias das Competências, provocando um possível colapso dos fundamentos da educação e a refundação dos princípios de seleção e distribuição, configurando-se naquilo que identificamos por neoliberalismo educativo. O exercício de investigação está organizado tendo como objetivo, compreender o discurso ideológico que possivelmente alimentou o colapso na intencionalidade de seleção dos conhecimentos, discutindo como os documentos curriculares propostos a partir da reforma curricular dos anos de 1990 discutiram o tripé escola, conhecimento e avaliação. Diante disso, a hipótese delineada é a de que este conjunto de documentos curriculares traduzidos em discursos oficiais apresentam delineamentos interessados e endereçados, oriundos da ideologia neoliberal, aos processos de escolarização.

Palavras-chave: modelagem didática, biologia celular, mapas conceituais, aprendizagem significativa, ensino de biologia.

A REFORMA LÚCIO COSTA E O ENSINO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO: DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES À FACULDADE NACIONAL DE ARQUITETURA (1931-1945)

AUTOR: Caio Nogueira Hosannah Cordeiro

DATA: 29/10/2015 – Educação (Doutorado) – 219 p – Início: 2011

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves – Universidade Anhanguera UNIDERP

Profa. Dra. Margareth Aparecida Campos da Silva Pereira – UFRJ

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez - UFMS

RESUMO: A reforma do ensino de Arquitetura iniciada por Lucio Costa, em sua breve passagem como diretor da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), em 1931, é até hoje referência para o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Sua origem se remete ao movimento moderno e à introdução do pensamento urbanístico no Brasil e no plano internacional. Em meio à efervescência da “Revolução de 1930”, os debates na Associação Brasileira de Educação (ABE) e as reformas estaduais do ensino iriam desencadear a criação do Ministério da Educação e da Saúde e a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esses debates também repercutiram entre os arquitetos, em suas entidades representativas. A proposta experimentada na ENBA teve início com o processo de criação do curso de Arquitetura, que se tornaria independente do ensino de Belas Artes, e se concluiu em 1945, com a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Lucio Costa ainda daria outra contribuição a este processo ao participar, como professor, do ensino do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, em 1935, que se manteve em funcionamento até janeiro de 1939, quando suas atividades foram encerradas por decreto presidencial. Trata-se, portanto, de uma trajetória iniciada e concluída na chamada “Era Vargas”. O objetivo da pesquisa foi verificar a inserção da reforma no movimento político, cultural e artístico, esclarecendo, em suas origens, as motivações, os princípios norteadores e os enredamentos que produziriam as condições e a demanda por um novo ensino de Arquitetura, que incluía o Urbanismo como disciplina. A partir da análise curricular da reforma, além de outros documentos produzidos por arquitetos e educadores, a tese visa responder ao problema teórico presente na historiografia, que reduz a compreensão do fenômeno a seus marcos no processo de consolidação da arquitetura moderna.

Palavras-chave: Arquitetura Brasileira; Ensino de Arquitetura; Reforma Lucio Costa.

O OLHAR INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LINGUAGEM SIMBÓLICA EM FENOMENOLOGIA

AUTORA: Care Cristiane Hammes

DATA: 02/12/2015 – Educação (Doutorado) – 172 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Lucrecia Stringhett Mello – UFMS

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago – UCDB

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin - UCDB

RESUMO: A pesquisa trata da prática docente no ensino de Geografia nos primeiros anos escolares. Justifica-se a temática pela importância de mostrar a interdisciplinaridade e linguagem simbólica na prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As relações com o mundo da criança no desvelar da possibilidade interdisciplinar pode ser repensada com vistas a demonstrar a importância de compreender a Geografia como um todo e suas interfaces. As bases teóricas sedimentam-se em estudos de: fenomenologia com os autores Husserl (1975), Merleau-Ponty (2006), Bicudo (2000, 2011, 2014), Bicudo e Espósito (1994), Rojas (1998, 2004, 2007), Rojas e Mello (2012); Interdisciplinaridade com Fazenda (1994, 2001, 2003), Japiassú (1976, 1996), Sommerman (2006), Lenoir (2006); Geografia e fenomenologia envolvendo autores como Dardel (2011), Nogueira (2004); Simbólico em que foram escolhidos Chevallier e Cheerbrant (2009). O estudo contextualiza-se em três municípios de Mato Grosso do Sul: Dourados, Maracaju e Campo Grande. A pesquisa

é de caráter qualitativo com enfoque na fenomenologia e desenvolve-se pelo depoimento de professores e pela realização da análise ideográfica e nomotética. Os sujeitos são professores que atuam em Geografia nas escolas dos municípios elencados. Dialoga-se sobre a seguinte intencionalidade: como se mostra a prática docente e sua linguagem simbólica em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A abordagem das práticas apresenta fundamentos na interdisciplinaridade, em uma Geografia fenomenológica e simbólica. No que se refere a interdisciplinaridade, algumas práticas demonstraram a importância de repensar a excessiva linearização e fragmentação do conhecimento geográfico. Pela Fenomenologia, as práticas fazem com que as crianças vivam no e com o mundo, por meio dos sentidos. Destacam-se metodologias com música, poesia, teatro, textualizações, saídas a campo e outras. Por meio do simbólico, as práticas podem contribuir para diferentes interpretações sobre o espaço geográfico e toda a sua simbologia. Ou seja, permite leituras e escritas de visões do mundo em que vivemos.

Palavras-chave: Prática docente. Geografia. Fenomenologia. Interdisciplinaridade. Linguagem simbólica.

AS FORMULAÇÕES PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EM INTERSEÇÃO COM AS AÇÕES DA UNIÃO (1988-2014)

AUTORA: Andréia Vicêncio Vitor Alves

DATA: 14/12/2015 – Educação (Doutorado) – 285 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Dilnéia Espindola Fernandes – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff – UFGD

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

RESUMO: Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e integrada à pesquisa “Política e Educação na primeira década do século XXI: a interseção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses”. Tem como objetivo distinguir as formulações governamentais para a gestão da educação básica pública estadual sul-mato-grossense em cada período governamental, no entretanto 1988-2014, e analisá-las enquanto tradução de relações federativas entre governos do estado e da União. Procura responder à seguinte pergunta: quais são as formulações governamentais para a gestão da educação básica pública estadual sul-mato- grossense no período 1988-2014 e que elas traduzem em termos de relação federativa entre o estado e a União? Para tanto, trabalhamos com fontes bibliográficas selecionadas no campo da ciência política e da educação brasileira que tratam de políticas educacionais, gestão democrática e gestão gerencial. E, ainda, com fontes documentais que correspondem à legislação nacional vigente e à legislação educacional do estado de Mato Grosso do Sul que tratam da gestão da educação básica no entretanto 1988-2014, isso por meio de análise documental. A análise e interpretação dos dados obtidos permitiram as seguintes conclusões: a) alguns governos colocaram a gestão democrática da educação na formulação das políticas educacionais voltadas para a gestão da educação básica como questão central, como os Governos de José Orcírio Miranda dos Santos e de Pedro Pedrossian, outros a tornaram questão secundária, como os Governos de Marcelo Miranda da Souza e de Wilson Barbosa Martins, e o Governo de André Puccinelli a ressignificou, apresentando-a conciliada a critérios de meritocracia e desempenho educacional; b) a gestão gerencial é uma prática em ascensão no âmbito da política educacional nacional e do estado sul-mato-grossense a ressignificar mecanismos da gestão democrática, com uma ótica economicista e preceitos neoliberais; c) tanto em âmbito nacional como no âmbito do estado sulmato- grossense, a gestão da política educacional tem caráter burocrático, autoritário, centralizador e hierárquico, já que o financiamento e as decisões a respeito das ações educacionais nacionais continuam centralizados nas mãos da União e as iniciativas de âmbito estadual sul-mato-grossense continuam concentradas nas mãos do governo estadual; d) a gestão democrática se constitui em uma questão secundária no âmbito da educação brasileira, já que essa educação busca se adequar à concepção educacional internacional que tem em vista uma educação com preceitos neoliberais, voltada para o desempenho escolar e a busca de resultados e) Mato Grosso do Sul, apesar de formular e materializar ações específicas para a gestão educacional local no intento de atender aos anseios de sua comunidade escolar, materializou também iniciativas elaboradas e pensadas pelo Ministério de Educação (MEC), que assumiu o papel de articulador, normatizador, avaliador, coordenador e financiador do sistema de ensino sul-mato-grossense, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Com isso, o MEC passou a exercer a função de regulador e monitorador da materialização dessas ações nas escolas,

com vistas à eficiência, à eficácia e ao desempenho educacional; e não a função de ente federado colaborador no que tange à política educacional do estado sul-mato-grossense.

Palavras-chave: política educacional; gestão educacional; gestão educacional no estado de Mato Grosso do Sul; educação básica

DISSERTAÇÕES (2015)

MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFESSORA E DIRETORA DO PRIMEIRO GINÁSIO PÚBLICO CAMPOGRANDENSE

AUTORA: Daniela Felisberto da Silva

DATA: 24/04/2015 – Educação (Mestrado) – 181 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

RESUMO: O presente estudo tem como objeto a representação social sobre Maria Constança Barros Machado construída a partir de sua trajetória como professora e diretora no ensino secundário em Campo Grande, no antigo sul de Mato Grosso. A problematização delimita-se da seguinte forma: 1) Como se construíram as representações sociais sobre a professora e diretora Maria Constança? 2) De que modo tais representações estão ligadas à maneira como conduziu sua trajetória profissional? e 3) Em que aspectos essa trajetória influenciou o ensino secundário do antigo sul de Mato Grosso? Tem-se como suposição que a professora Maria Constança Barros Machado, por meio de sua militância política e capital social, alcançou uma trajetória de destaque em relação aos outros professores de Campo Grande, no período de 1939 a 1966, fomentando uma representação positiva e superestimada da sua atuação. Nesse aspecto, o objetivo geral é compreender a representação social sobre a referida professora, para aproximar às representações de sua atuação no ensino secundário, como professora e/ou diretora. Como metodologia parte-se da forma como Maria Constança é representada em memórias de personalidades de seu campo social, em cruzamento com outras fontes documentais à luz da historiografia acadêmica. O embasamento teórico é pautado na teoria Bourdieusiana para se compreender o conceito de representação e, ainda, como operaram o campo político e os diferentes capitais (social, simbólico, cultural) na trajetória da professora. Maria Constança foi uma normalista que agregava à sua formação curso de CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, oferecido pelo Ministério da Educação para habilitar professores sem graduação) e que exerceu sua função com intensa participação na história do ensino no sul de Mato Grosso. Ainda em Cuiabá, o desempenho escolar e o acesso à Escola Normal Pedro Celestino lhe deram o suporte necessário para iniciar sua trajetória profissional, que se teve como ápice o cargo de diretora do Colégio Estadual Campo-Grandense, primeiro ginásio público do referido município. As relações com governadores foram uma característica presente durante toda sua trajetória profissional. As representações se assemelham em todas as fontes e partem de pessoas que acompanharam de perto sua atuação. Em síntese, as análises sinalizam a estreita relação com políticos influentes, que direcionou não apenas a consolidação de sua trajetória, mas o alcance de seu maior objetivo, qual seja, a instalação do primeiro ginásio público Liceu Campo-Grandense -, resultando em visibilidade social e representações positivas de sua trajetória.

Palavras-chave: ensino secundário; representação social; Maria Constança Barros Machado.

A ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ, SUL DE MATO GROSSO (1959-1974)

AUTOR: Artur D'Amico Bezerra

DATA: 30/04/2015 – Educação (Mestrado) – 113 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno – UEMS

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

RESUMO: Esta dissertação integra a Linha de pesquisa História, Política e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A mesma tem como objeto de estudo a Escola Normal de Ponta Porã, na perspectiva de sua implantação e consolidação na cidade de Ponta Porã no sul de Mato Grosso, no período de 1959 a 1974. Este trabalho tem por objetivo geral a análise da formação de professores na referida instituição de ensino, bem como de seu processo de implantação e funcionamento, levando em consideração os determinantes econômicos, políticos e sociais. Os objetivos específicos tratam de evidenciar as políticas nacionais relativas ao ensino normal e as políticas estaduais voltadas ao ensino normal, por meio de das legislações elaboradas a fim do Estado Novo; destacar a relação entre o ensino primário e o ensino normal; e situar a Escola Normal de Ponta Porã naquele momento histórico. A Escola Normal de Ponta Porã foi instalada pela Lei n.1251, de 27 de agosto de 1959 no governo de João Ponce de Arruda. A implantação desta escola vem contemplar mais uma cidade do então sul de Mato Grosso. Sua população era basicamente rural, e como sua força de trabalho era exercida também no campo até o final da década de 1940, pois não havia o interesse econômico-político de ampliar o atendimento escolar até a região. A instalação da Escola Normal realizou-se em um período de transição de controle da base material, tendo assim, a educação um papel mais importante nessa nova fase.

Palavras-chave: Escola Normal. Ponta Porã. Mato Grosso.

IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO FEDERAL NO BRASIL (1909-1971): DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES À ESCOLA DE PREPARAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO.

AUTORA: Selma de Fátima Vanderley

DATA: 01/09/2015 – Educação (Mestrado) – 105 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – UFMG

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: A história da estrutura e da organização do ensino técnico no Brasil refletiu as condições socioeconômicas e o panorama político de determinados períodos históricos. Nessa direção, o objetivo deste trabalho consiste em identificar a qual finalidade o ensino técnico visava atender ao ser implantado pelo governo federal por meio da criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 e se essa finalidade permaneceu a mesma ante as transformações ocorridas na sociedade até o ano de 1971, quando foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e compulsória para todo o Ensino de Segundo Grau. Apresenta também a trajetória do ensino técnico dentro do contexto político, econômico e social por que passou o Brasil desde o período colonial até os anos 1970. Sendo um trabalho de caráter histórico, utilizou-se a pesquisa documental, onde a fonte de dados é a legislação educacional que trata do ensino técnico. Como suporte para compreender a estrutura e organização dessa modalidade de ensino, foram utilizados documentos oficiais como leis, decretos, decretos-lei, subsidiados por Exposições de Motivos e Mensagens Presidenciais. Com a análise das finalidades e de outros aspectos do ensino técnico presentes nos dispositivos legais, tem-se que a implantação desse ramo de ensino pelo governo central no início do século XX foi uma medida assistencial e correcional para dar resposta à questão social que se ampliava com o crescente número de crianças pobres e/ou abandonadas que se aglomeravam nos espaços urbanos, como forma de evitar o aumento da criminalidade. No entanto, ao longo de sua trajetória, o ensino técnico passou a ser requisitado para a formação da força de trabalho visando atender as demandas do processo de industrialização que se intensificou a partir da década de 1940, culminando com uma grande mudança no sistema escolar por meio da profissionalização de todo Ensino de Segundo Grau, em 1971.

Palavras-chave: Ensino técnico; Legislação, Formação para o trabalho.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2004 A 2014): CONTRADIÇÕES ENGENDRADAS NA OFERTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

AUTORA: Douglas Oliveira Custodio

DATA: 23/10/2015 – Educação (Mestrado) – 158 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Profa. Dra. Teise de Oliveira Guarana Garcia – USP

RESUMO: O trabalho integra a pesquisa “Política e educação na primeira década do século XXI: a intersecção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses pelo Edital Programa Primeiro Projetos (PPP) n.º 05/2011, da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDECT/CNPq). Insere-se na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem como objeto de pesquisa as relações intergovernamentais e intersetoriais do Programa Bolsa Família (PBF) e a garantia à efetivação do direito à educação no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 2004 a 2014. O objetivo central do estudo é analisar tanto a configuração da política social nos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff em relação as políticas educacionais mediante a particularidade do Programa Bolsa Família, tanto quanto a estrutura institucional desse mesmo programa no contexto da gestão intergovernamental e intersetorial desenhada pelas relações federativas. Os pressupostos são que as políticas educacionais enquanto fração das políticas sociais são partes constitutivas do processo de produção e reprodução social. Também que essa mesma política social se configura na relação intergovernamental e intersetorial nas políticas públicas. Desse modo se trabalha na relação dialética e com múltiplas determinações. Assim a pesquisa busca situar o estado de Mato Grosso do Sul no contexto das relações federativas e na sua particularidade qual seja, promover o acesso à educação daqueles que tem direito a ela e são beneficiários do PBF. A hipótese trabalhada é da relação das camadas mais excluídas socialmente com o acesso efetivo ao direito social à educação. A superação dessa exclusão deve ser garantida tanto por outra leitura de política social e bem como de novos mecanismos das políticas públicas no Estado Federal e descentralizado. O estudo buscou desenvolver a caracterização desse novo modelo de proteção social tanto quanto os mecanismos da progressiva institucionalização das políticas públicas no contexto federativo. Referente a pesquisa empírica utilizou de fontes documentais, ou seja, a legislação federal produzida referente ao PBF e sua institucionalização, e dados referentes aos beneficiários no Estado de Mato Grosso do Sul das cidades eleitas para a pesquisa aqui desenvolvida. Consta-se, no desenho do PBF, a centralidade pela União dada pela sua competência para legislar sobre assistência social e educação e as ações para coordenação entre os entes federativos, principalmente os municípios, particularmente em relação a gestão e sua construção de mecanismos de aferimento das condições sociais para o atendimento efetivo, intergovernamental e intersetorial do direito à educação em relação aos beneficiários do PBF.

Palavras-chave: Política Educacional; Programa Bolsa Família; Relações Federativas; Relações Intergovernamentais; Relações Intersetoriais; Direito à Educação.

A LINGUAGEM SIMBÓLICA DA LITERATURA INFANTIL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DA CRIANÇA: UM OLHAR EM FENOMENOLOGIA

AUTORA: Ricardo Teiji Paula Takaki

DATA: 10/11/2015 – Educação (Mestrado) – 174 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella – PUC/SP

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza – UFMS

RESUMO: Este estudo refletiu sobre a importância da Literatura Infantil e suas concepções como linguagem simbólica na prática do professor e o sentido de aprendizagem. Analisou a literatura infantil, identificou a linguagem simbólica como instrumento significativo para a construção processual do aprender para a criança. Esta pesquisa foi iniciada pela elaboração teórica sobre a literatura infantil, linguagem simbólica e prática docente, considerando os pares teóricos, Merleau-Ponty (2006), Ricoeur (2000), Coelho (2000), Rojas (2012) e Fazenda (2001). Numa aplicabilidade metodológica da pesquisa qualitativa com enfoque em Fenomenologia. Participaram como sujeitos 5 (cinco) professores da Educação Infantil de diferentes escolas particulares no município de Campo Grande – MS. Os dados coletados em forma de depoimentos foram tratados por meio da análise ideográfica e nomotética culminando na hermenêutica. A dissertação utiliza de metáfora para contextualizar o movimento, representando os diversos caminhos percorridos pelos sujeitos em suas práticas com a literatura infantil. Identificamos como respostas que os professores concebem a literatura infantil como instrumento para o trabalho com a linguagem simbólica na formação de leitores, asseverando o acesso ao mundo da percepção da criança

pela fantasia e imaginação. Outro fator que se destacou é o motivacional, compreendendo que o trabalho do professor da criança com a literatura infantil está permeado de ludicidade, liberdade e criatividade no tocante as parcerias e possibilidades de ações interdisciplinares. Atitudes inovadoras enriquecem a metodologia do professor, permitindo a aprendizagem da criança. A pesquisa pode contribuir para um olhar mais profundo a respeito da prática do professor da criança, acrescentando a compreensão do símbolo como uma via de acesso ao mundo interno de cada criança, auxiliando-a na superação dos obstáculos inerentes à sua fase de desenvolvimento. A pesquisa obteve como resultado as categorias abertas: Linguagem Simbólica; Ludicidade; Prática Docente; Formação de Leitores; Liberdade e Criatividade do Professor; Interdisciplinaridade; A Percepção da Criança: Fantasia e Imaginação; Motivação e o Processo do Aprender, por meio das quais foi possível nos aspectos finalizadores da pesquisa dizer que a Linguagem Simbólica no dia-a-dia do professor da criança, transforma-se em Linguagem Lúdica, ou seja, pela sua liberdade alcançada por meio do domínio do conhecimento e também pela criatividade, o professor proporciona a seus alunos momentos prazerosos nos quais é possível dialogar com a criança no mesmo nível. O professor pela ludicidade torna-se criança com a intencionalidade de se tornar um agente de mudanças significativas no aluno e também no mundo-vida da Escola por meio do diferente.

Palavras-chave: Linguagem Simbólica; Literatura Infantil; Prática Docente; Fenomenologia.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista *InterMeio*, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista *InterMeio*, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área de educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista *InterMeio* os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenação, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recentemente concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos árabicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Exceutados os casos discriminados nos itens **III** e **IV** do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(as) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais dos trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista *InterMeio* - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es/as) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista *InterMeio* reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdU / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Profº Drº Fabiani de Cássia T. Silva

PPGEdU / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br