eccos@uninove.br
www.uninove.br/revistaeccos

EccoS
Revista Científica

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

ISSN impresso: 1517-1949
ISSN eletrônico: 1983-9278

EccoS – Revista Científica	São Paulo	n. 32	p. 1-296	set/dez.	2013

DOI: 10.5585/EccoS

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Reitoria
Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica
Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa
Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de campus
Ariovaldo Folino Junior
Claudio Ramacciotti
Renato Rodrigues Sofia
Wilson Pereira Dourado

Diretoria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
José Eustáquio Romão

Diretoria de Pesquisa
João Carlos Ferrari Corrêa

AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos
www.abecbrasil.org.br

MEMBRO

Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais.
http://www.clacso.org

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

BASES INDEXADORAS

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/Inep.
www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI):
http://www.oei.es/br110.htm

e-revist@s – CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.
http://www.erevistas.csic.es/quees.php

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.
http://diadorim.ibict.br/handle/1/183

DOAJ – Directory of Open Access Journals.
www.doaj.org/doaj

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/Brasil.
http://143.106.58.49/fae/default.htm

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Lartina, el Caribe, Espanã y Portugal.
www.latindex.unam.mx/

Proquest (EUA)
www.proquest.com

Qualis Periódicos
www.capes.gov

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanã y Portugal.
http://redalyc.uaemex.mx/

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos brasileiros.
http://www.sumarios.org/

© 2013 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

ECCOS
Revista Científica
eccos@uninove.br
www.uninove.br/publicacoes

Editores
Antonio Joaquim Severino
Carlos Bauer

Conselho Editorial
Adriana Marrero – Universidad de la República [Uruguai]
António Teodoro – ULHT [Portugal]
Benno Sander – ANPAE [Brasil]
Bernadete Angelina Gatti – FCC, PUC-SP [Brasil]
Betânia Leite Ramalho – UFRN [Brasil]
Brazão Mazula – Universidad Eduardo Mondlane [Moçambique]
Carlos Alberto Torres – UCLA [Estados Unidos da América]
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-Minas [Brasil]
Carlos Rodrigues Brandão – UNICAMP [Brasil]
Claudia Barcellos Moreira Abreu – UFPR [Brasil]
Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]
Dermeval Saviani – Unicamp [Brasil]
Diana Soto Arango – UPTC [Colômbia]
Guilhermo Arias Beaton – Universidad de Havana [Cuba]
Iria Brzezinski – UCG [Brasil]
José Beltrán – Univ. de Valencia [Espanha]
José J. Queiroz – PUC-SP [Brasil]
José Rubens Jardilino – UFOP [Brasil]
Luis Evelio Alvarez Jaramillo – CADE-CAUCA [Popayan, Colombia]
Manuela Guilherme – ULHT [Portugal]
Maria da Glória Gohn – Unicamp [Brasil]
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS [Brasil]
Menga Lüdke – PUC-RJ [Brasil]
Moacir Gadotti – FE-USP, IPF [Brasil]
Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires [Argentina]
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Unicamp [Brasil]
Thérèse Hamel – Université Du Laval [Canadá]
Walter Esteves Garcia – PUC-SP, CNPq [Brasil]
Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek [Holanda]

Comissão Editorial
Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Jason Mafra
Jose Eustáquio Romão
Manuel Tavares Gomes
Marcos Lorieri
Maurício Silva

Analista editorial Juliana Aparecida Cezario
Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

E17 Eccos: revista científica. _ n. 32
São Paulo: Universidade Nove de Julho,
1999- v.; 22,5 cm.

3 quadrimestre.
ISSN 1517-1949

1. Educação - Periódicos. I. Universidade
Nove de Julho.
CDD 370.5

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Pareceristas *ad hoc* – 2013

Ada Augusta Celestino Bezerra – Universidade Tiradentes
Adir Casaro Nascimento – Universidade Católica Dom Bosco
Adolfo Ignacio Calderón – Pontificia Universidade Católica de Campinas
Adriana Maria Almeida de Freitas – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Adriano Nervo Codato – Universidade Federal do Paraná
Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba
Afrânio Catani – Universidade de São Paulo
Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal da Paraíba
Alfonso Jiménezes – Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia
Alfredo José da Veiga Neto – Universidade Luterana do Brasil
Alice Vieira – Universidade de São Paulo
Alicia Vargas – Universidade de Guadalajara
Amarílio Ferreira Júnior – Universidade Federal de São Carlos
Ana Adelaide – Universidade Federal da Paraíba
Ana Aparecida Arguelho de Souza – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Ana Lúcia Almeida – Universidade Vale do Rio Verde
Ana Lúcia Manrique – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ana Maria do Vale – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho
Ana Paula Soares da Silva – Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
André Yuiti Ozawa – Universidade Nove de Julho
Antonia Edna Brito – Universidade Federal do Piauí
Antonio Carlos Moraes – Universidade Federal do Espírito Santo
Antonio Joaquim Severino – Universidade Nove de Julho
Aparecida Neri de Souza – Universidade Estadual de Campinas
Armando Handaya – Universidade Nove de Julho
Beatriz Aparecida Zanatta – Universidade Católica de Goiás
Bernadete Angelina Gatti – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho
Célia Maria Haas – Universidade Cidade de São Paulo
Celso Carvalho – Universidade Nove de Julho
Celso Ferreti – Fundação Carlos Chagas
César Nonato Bezerra Candeias – Universidade Federal de Alagoas
Claus Dieter Stobäns – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Clélia Barqueta – Universidade Federal da Paraíba
Dirceu Nei Teixeira de Freitas – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Donaldo Bello de Souza – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ecleide C. Furlanetto – Universidade Cidade de São Paulo
Edilson Alves de Carvalho – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Elaine Lourenço – Universidade de São Paulo
Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Universidade Nove de Julho
Elizete da Silva – Universidade Estadual de Feira de Santana
Elza Margarida de Mendonça Peixoto – Universidade Estadual de Londrina
Emília Freitas de Lima – Universidade Federal de São Carlos
Enicéia Gonçalves Mendes – Universidade Federal de São Carlos
Eva Maria Siqueira Alves – Universidade Federal de Sergipe
Gaudêncio Frigotto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Genilda Azeredo – Universidade Federal da Paraíba
Gilberto Aparecido Damiano – Universidade Federal de São João del-Rei
Gilda Helena Bernardino de Campos – Sociedade Brasileira de Computação - Porto Alegre
Heidi Soraia Berg – Universidade Federal do Acre
Helena Brandão Viana – Centro Universitário Adventista
Heraldo Aparecido Silva – Universidade Federal do Piauí
Izabel Cristina Petraglia – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas [Brasil]
Jonê Carla Baião – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Jorge Luis Cammarano González – Universidade de Sorocaba
Jorge Rady de Almeida Junior – Universidade de São Paulo
José Clóvis de Azevedo – Centro Universitário Metodista
José Damiro – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
José Dettoni – Faculdade São Lucas
José Luis Vieira de Almeida – Universidade Estadual Paulista
José Rubens Lima Jardilino – Universidade Federal de Ouro Preto
Joubert José Lancha – Universidade de São Paulo
Júlio Emílio Diniz – Universidade Federal de Minas Gerais
Júlio Gomes de Almeida – Universidade Cidade de São Paulo

Katia Siqueira de Freitas – Universidade Católica do Salvador
Laurizete Furget – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Lia Ciomar Macedo de Faria – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Liéte Oliveira Acácio – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Ligia de Carvalho Abões Vercelli – Universidade Nove de Julho
Luciana Marta Del-Ben – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Lucila Pesce – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Manoel Messias Alves da Silva – Universidade Estadual de Maringá
Marcelo de Carvalho Borba – Universidade Estadual Paulista
Márcia Aparecida Jacomini – Universidade Federal de São Paulo
Marcos Antônio Lorieri – Universidade Nove de Julho
Marcos Francisco Napolitano de Eugenio – Universidade de São Paulo
Marcos Roberto Celestino – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Maria Clotilde Therezinha Rosseti Ferreira – Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
Maria da Conceição Xavier de Almeida – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria da Glória Marcondes Gohn – Universidade Estadual de Campinas
Maria Helena Camara Bastos – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Maria Inês de Matos Coelho – Universidade do Estado de Minas Gerais
Maria Julia Canazza Dall'Acqua – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Maria Rita Aprile – Universidade Bandeirante de São Paulo
Maria Rosa Exaltação Coutrin – Universidade Federal de Ouro Preto
Marília Claret Geraes Duran – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Mariluce Bittar – Universidade Católica Dom Bosco
Marinaide Lima de Queiroz Freitas – Universidade Federal de Alagoas
Marinho Gomes de Andrade Filho – Universidade de São Paulo
Marlise Heemann Grassi – Centro Universitário UNIVATES
Mauri Furlan – Universidade Federal de São Carlos
Maurício Pires de Araújo – Universidade Nove de Julho
Miguel Henrique Russo – Universidade Nove de Julho
Myriam Siqueira da Cunha – Universidade Católica de Pelotas
Nadia Aparecida de Souza – Universidade Estadual de Londrina
Nalu Farenzena – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Paolo Nosella – Universidade Nove de Julho
Paulo Roberto Almeida – Claretianas - Vale do Rio Verde
Paulo Roberto Corbucci – Universidade Católica de Brasília
Paulo Stella – Universidade Metodista
Pedro José Winterstein – Universidade Estadual de Campinas
Regina Célia Linhares Hostins – Universidade do Vale do Itajaí
Regina Magna Bonifácio de Araujo – Universidade Federal de Ouro Preto
Roberto Henrique Seidel – Universidade Estadual de Feira de Santana
Rosalia Maria Duarte – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rosane Gumiero Dias da Silva – Universidade Estadual de Maringá
Roseli Zen Cerny – Universidade Federal de Santa Catarina
Sidnei Alves de Araújo – Universidade Nove de Julho
Silvia Beatriz Alexandra Becher Costa – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Silvia Helena Andrade Brito – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Sílvio Gallo – Universidade Estadual de Campinas
Sylvia Adriana Dobry – Universidade Nove de Julho
Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade Estadual Paulista
Valeria Nagy de Oliveira Campos – Universidade Nove de Julho
Vicente Vitoriano Marques Carvalho – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Wagner Braga Batista – Universidade Federal de Campina Grande

Eccos – Revista Científica é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse www.uninove.br/publicacoes.

Sumário / *Contents*

Editorial / *Editor's note*

Educação, juventude e contestação social 11
Antônio Joaquim Severino
Carlos Bauer

Dossiê temático: Educação, juventude e contestação social / *Thematic dossier: Education, youth and social contestation*

Jovens, tempo e história: leituras de um caleidoscópio .. 17
Youth, time and history: a kaleidoscope view
Astrogildo Fernandes Silva Júnior
Selva Guimarães

Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares..... 33
Youth and higher education: impacts of the inclusion in the university on the lives of underpriviliged undergraduate students
Valdete Côco
Letícia Cavassana Soares
Nelma Suely Bragança
Raiane Lóss Cardoso

Juventudes e educação sociocomunitária: roteiros de investigação 51
Youths and sociocommunitarian education: roadmaps of investigation
Luís Antonio Groppo

Políticas para educação de jovens e adultos no Brasil: a produção da área nos anos de 2011 e 2012 veiculadas na Anped 67
Regina M. B. de Araújo
Angelita A. A. Freitas
Célia Maria F. Nunes
José Rubens Lima Jardilino

O jovem e a violência: perspectivas de educação dual..... 85
The young and violence: perspectives from dual education
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Valdocir Antonio Esquinsani

Juventude e contemporaneidade: vínculos complexos e futuro incerto 103
Youth and contemporaneousness: complex bonds and uncertain future
Maria do Horto Salles Tiellet
Maria da Penha Fornanciari Antunes
José Ferreira da Costa

Artigos / *Articles*

Novos rumos na história da educação 121
Aula Magna proferida pelo Professor Gary McCulloch, da Universidade de Londres, na Uninove em 18 de abril de 2013
Marisa Bittar

Criações e releituras de imagens – uma pesquisa no ensino de artes visuais 139
Creations and image readings – research in the teaching of visual arts
Maristani Polidori Zamperetti

As regras de civilidade prescritas pelas Ligas da Bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina (1953-1970) 157
Rules of civility prescribed by Leagues of Kindness in public schools of the state south of Santa Catarina (1953-1970)
Mariane Rocha Niehues
Giani Rabelo

Literatura e formação humana..... 179
Literature and human formation
Jadir de Morais Pessoa

A Filosofia Andina: uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann)..... 197
The andean philosophy: an interpellation to Western thought. Colonialism, coloniality and decolonization for an interdiversity of knowledges (J. Estermann)
Manuel Tavares

La reinvención freiriana en la universidad: Paulo Freire, el movimiento zapatista, el psicoanálisis sociopolítico y la pedagogía erótica 237
A reinvenção freiriana na universidade: Paulo Freire, o movimento zapatista, a psicoanálise sociopolítica e a pedagogia erótica
The reinvention of Paulo Freire in the university: Paulo Freire, the zapatista movement, the sociopolitical psychoanalysis and the erotic pedagogy
Miguel Escobar Guerrero

Resenhas / *Reviews*

John Dewey: uma filosofia para educadores, de Marcos V. da Cunha..... 271
Lis Menezes

Representações Utópicas no Ensino de História, de Antônio Simplício de Almeida Neto 275
Lúcia Yara Farias

Deleuze & a educação, de Silvio Gallo..... 279
André Luiz Alves Lima

Bambini brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras, de Eliane Mimesse (Org.) 283
Juarez José Tuchinski dos Anjos

Instruções para os autores / *Instructions for authors*

Diretrizes para autores..... 289

Editorial

Editor's note

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4708

Educação, juventude e contestação social

As problemáticas envolvendo a presença da juventude no cenário social são muitas e diversificadas. Questões que dizem respeito à participação política e contestatória, à evasão da escola básica, à capacitação profissional e ao ensino médio, à presença nos programas de educação de jovens e adultos, ao acesso e à permanência no ensino superior e ao envolvimento com a pobreza e com a violência tem sido frequentes nas agendas de preocupações dos cidadãos, das autoridades e estudiosos da juventude brasileira.

Estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) nos informam que mais de 60 mil pessoas são assassinadas, anualmente, no Brasil, e as perspectivas apontadas para os jovens, que se encontram entre os 12 e os 18 anos, não são nada animadoras. Aliás, são alarmantes, pois, são estimados que 36.735 desses indivíduos, que se encontram nessa faixa etária, serão mortos até 2016, na maioria dos casos de forma violenta e com a utilização de armas de fogo. Isso caso não sejamos capazes de tomar alguma providência e exigir das autoridades a aplicação de medidas efetivas e duradouras no combate ao atual e trágico ritmo de violência que se abate contra os jovens em nosso país.

Não bastasse isso, os mesmos dados levantados pelo Ipea identificam que a possibilidade de um jovem negro ser assassinado é 3,7 vezes maior em comparação com os brancos, conformando uma taxa de homicídios de 36,5 por 100 mil habitantes, quadro esse assemelhado às guerras, às piores epidemias e que somente guarda comparação com as mais trágicas catástrofes mundiais.

Mas aqui, verdade seja dita, não cabe muito otimismo, uma vez que estamos diante do maior nível de violência, desde que o índice começou a ser apurado, em 2005, quando, então, os dados já eram extremamente preocupantes e registravam a taxa de 2,75 jovens assassinados por cada mil.

Os jovens também estão submetidos a uma educação básica de péssima qualidade e apenas 7% têm acesso à educação profissional ao mesmo tempo em frequentam a escola regular, ao passo que, em muitos países industrializados, o percentual é superior a 50%. Existe uma crônica di-

ficuldade de oferecer aos jovens de baixa renda educação de qualidade e qualificação profissional que lhes permita ingressar no mercado de trabalho em condições mais satisfatórias que, inclusive, possam favorecer a escolha, a consolidação e o desenvolvimento de sua carreira.

A presença da juventude no cenário político, por sua vez, tem sido muito marcante e explosiva, podendo mesmo ser considerada algo alvissareiro e digno de nota e expectativas positivas sobre o papel que os jovens têm desempenhado na realidade social brasileira. Tendo como marco importante, as chamadas "Jornadas de abril", quando sucessiva e interruptamente os estudantes tomaram de assalto as ruas de Porto Alegre, Curitiba, Florianópolis, Campinas, Feira de Santana, Piracicaba, Goiânia, Natal, etc. As cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro foram as que tiveram a maior quantidade de protestos, assim como as que tiveram mais intensidade e combatividade da juventude para enfrentar a polícia e a tropa de choque que reprimiram os manifestantes com cassetetes, bombas de gás lacrimogêneo, balas de borracha e detenções; porém, o único efeito conseguido foi a radicalização e intensificação dos protestos em praticamente todas as regiões do país.

De fato, os jovens encararam a ação repressiva policial e protestaram contra o "abusivo" aumento das passagens dos ônibus das cidades brasileiras, liderados pelo Movimento Passe Livre (MPL), que reivindica a adoção da tarifa zero (transporte público e gratuito para todos) e denuncia que os preços das passagens no país são mais caros do que os cobrados na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA); mas suas consignas também dizem respeito à moralização da vida política, ao combate à corrupção, aos gastos abusivos e superfaturados com a realização da copa do mundo, à melhoria da escola pública, etc.

Para muitos observadores dessa impressionante onda de mobilização, os seus participantes foram atraídos para as ruas pelas redes sociais, particularmente, pelo *facebook*. Evidentemente, isso ocorreu, mas não podemos subestimar seus participantes, que foram convencidos pelo uso rotineiro dos transportes públicos, pelas filas dos hospitais públicos, pelas escolas públicas sem professores, pela violência desenfreada das periferias e pelas balas de borracha, bombas de efeito moral e gases lacrimogêneos lançados contra os manifestantes, o que trouxe a radicalização e uma maior disposição de participação no movimento contestatório.

Por essas e outras razões é importante dizer que a juventude necessita de um conjunto de políticas públicas que passam, necessariamente, por consistentes investimentos nos serviços públicos básicos e pela adoção de políticas econômicas e educacionais que considerem sua importância social, política e cultural e não apenas números nos indicadores oficiais. Foi com essa compreensão que *EccoS – Revista Científica* trouxe, ao longo de 2013, para suas páginas, a organização de dois dossiês temáticos preocupados em aprofundar a presença da juventude no cenário educacional brasileiro e como os pesquisadores da área têm pautado e refletido sobre essa importante questão.

Este dossiê Educação, juventude e contestação social é constituído pelas seguintes contribuições: Jovens, tempo e história: leituras de um caleidoscópio, de Astrogildo Fernandes Silva Júnior e Selva Guimarães; Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares, de autoria das professoras Valdete Côco, Letícia Cavassana Soares, Nelma Suely Bragança, Raiane Lóss Cardoso; Juventudes e educação sociocomunitária: roteiros de investigação, de Luís Antonio Groppo; Políticas para educação de jovens e adultos no Brasil: a produção da área nos anos de 2011 e 2012 veiculadas na Anped, de autoria de José Rubens Lima Jardilino; O jovem e a violência: perspectivas de educação dual, de autoria de Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Valdocir Antonio Esquinsani; e, finalmente, os manuscritos Juventude e contemporaneidade: vínculos complexos e futuro incerto, que nos foi enviado pelos pesquisadores Maria do Horto Salles Tiellet, Maria da Penha Fornanciari Antunes e José Ferreira da Costa.

A seção de artigos é constituída dos seguintes itens: Novos Rumos da história da educação, originalmente, aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove, ministrada pelo professor britânico Gary McCulloch; Criações e releituras de imagens: uma pesquisa no ensino de artes visuais, da educadora Maristani Polidori Zamperetti; As regras de civilidade prescritas pelas Ligas da Bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina (1953-1970), das historiadoras da educação Mariane Rocha Niehues e Giani Rabelo; Literatura e formação humana, do professor Jadir de Morais Pessoa; A Filosofia Andina: uma interpelação ao pensamento ocidental, do colega Manuel Tavares e La reinvención freiriana en la universidad: Paulo

Freire, el movimiento zapatista, el psicoanálisis sociopolítico y la pedagogía erótica, que nos foi enviado do México pelo professor Miguel Escobar.

Aproveitamos estas últimas linhas para agradecer a professora Marisa Bittar, que se empenhou na publicação da conferência do catedrático Gary McCulloch e a todos os autores e pareceristas *Ad hoc* que colaboraram conosco no trabalho de edição do presente número de *EccoS – Revista Científica*, desejando boa leitura a todos os interessados.

Referências

IPEA. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2013.

Antônio Joaquim Severino

Carlos Bauer

Editores

Dossiê temático:

Educação, juventude e contestação social

Thematic dossier:

Education, youth and social contestation

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4223

Jovens, tempo e história: leituras de um caleidoscópio

Youth, time and history: a kaleidoscope view

Astrogildo Fernandes Silva Júnior
Doutor em Educação. Professor do Curso de História na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP/UFU, Ituiutaba, MG, Brasil
silvajunior_af@yahoo.com.br

Selva Guimarães
Professora do PPGED/UFU
Pós-Doutorado em Educação
Pesquisadora de Produtividade CNPq
selva@ufu.br

Resumo: Este texto tem como objetivos apresentar resultados de uma investigação procurando compreender como os jovens estudantes se relacionam com o tempo e o que pensam em relação à história e ao ensino de história. A pesquisa foi realizada com jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal e estadual em Minas Gerais, Brasil. Trata-se de uma pesquisa educacional de inspiração etnográfica que utilizou vários procedimentos: observação participante das aulas e do cotidiano escolar, questionários e entrevistas orais. Concluiu-se que, para os jovens investigados, em relação ao tempo, o presente é para ser vivido, o futuro é incerto, e o passado é importante para refletir sobre o presente. A maioria se interessa pela história e possui uma visão positiva no tocante ao ensino de história em suas vidas.

Palavras chave: Jovens. Tempo. História. Ensino de história.

Abstract: This text has the objectives to present the results of a investigation in order to comprehend the way youth students due with time, what they think about history and history teaching. The research was conducted with youth students on the ninth year of the fundamental school from municipal and state public schools located in Minas Gerais, Brazil. This research is an educational study with ethnographic inspiration that made use of several tools: observation during classes and scholar daily life, questionnaires and oral interviews. It was possible to conclude that the investigated youth students understand present time is to be lived, the future is uncertain and the past is important to reflect about the present. The majority are interested in history and showed a positive view concerning the history teaching in their lives.

Key words: Youth. Time. History. History teaching.

Introdução

Nos últimos anos, vários estudos têm abordado o tema da juventude, como por exemplo Abramo e Branco (2005), Carrano (2008), Dayrell (2007), Castro (2007), Novaes (2006, 2011), Guimarães e Silva Júnior (2012), dentre outros. As metáforas do espelho, caleidoscópio, mapas se fazem presentes.

Para Novaes (2011), a juventude é o espelho retrovisor da sociedade. Em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais definem vulnerabilidades e potencialidades das juventudes, o que quer dizer que devemos compreender a juventude considerando o tempo e o espaço em que vivem.

Em outro texto, Novaes (2006), analisando as diferenças e semelhanças entre os jovens, caracteriza o que chamamos de juventude brasileira como um "caleidoscópio", um "mosaico" de disparidades regionais (campo, cidade, cidade grande, cidades pequenas). As particularidades locais, as desigualdades sociais devem ser consideradas na análise das "matizes da condição juvenil" (NOVAES, 2006, p. 107).

Tendo como pressuposto as diversas matizes, neste texto, apresentamos resultados de investigação mais ampla sobre trajetórias juvenis no campo e na cidade; especificamente abordaremos neste espaço o modo como os jovens do campo e da cidade se relacionam com o tempo, a história e o ensino de história. Analisamos os resultados de uma investigação, desenvolvida por nós, nos anos de 2010-2011, com 130 jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental de escolas localizadas no meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil[1].

A metodologia da pesquisa de inspiração etnográfica consistiu na observação participante do cotidiano escolar, das relações dos jovens, da participação das festas, especificadamente, de aulas de história, do último ano do ensino fundamental; nas entrevistas orais gravadas com professores e gestores das escolas; e na aplicação de um questionário respondido pelos 130 jovens estudantes, homens e mulheres, de diferentes turmas. Além do questionário, realizamos, posteriormente, entrevistas orais com seis jovens estudantes das escolas localizadas no campo e na cidade. Optamos por identificar os jovens colaboradores por meio de pseudônimos escolhidos

pelos próprios jovens colaboradores: Natacha, Fernando e Wesley, jovens do campo, e Iasmin, Emanuel e Felipe, jovens da cidade.

Portanto, este texto apresenta uma análise dos resultados dessa pesquisa acerca das trajetórias de jovens que vivem no interior no Brasil. É fruto de um encontro de trajetórias de professores/pesquisadores e jovens estudantes.

Por que estudar história?

Fizemos esta pergunta na entrevista realizada com os jovens do campo e da cidade. Os jovens mostraram-se simpáticos ao estudo da história. Vejamos o que nos disseram:

> Eu gosto muito de estudar história. Eu não sei muito o porquê, mas sei que me interesso. Como eu já falei, eu gosto de saber sobre o passado, principalmente sobre as guerras. A Segunda Guerra Mundial me interessa muito. (Natacha, jovem do campo).

> Eu gosto de história, eu considero que é importante para conhecer os erros do passado e não cometê-los no presente. Também acho que estudar história ajuda a compreender o presente e pensar em um futuro melhor. (Emanuel, jovem da cidade).

Pelas vozes dos jovens, estudar história tem relação com o tempo. Para Natacha, a história tem um vínculo maior com o passado. Para Emanuel, a história articula os três tempos: presente, passado e futuro.

Um dos objetivos básicos do ensino de história é compreender o tempo vivido de outras épocas. A história propõe-se a reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e, assim, transformá-los em tempos familiares para nós. De acordo com Pais (1999, p. 26),

> O tempo é o espaço da História – espaço que se estende do passado ao presente e que nos convida a ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com o lastro do que se com-

> preendeu do passado. Só voltando para trás o filme da História é que se torna compreensível o último fotograma: o presente.

Com o propósito de desvendar como os estudantes se relacionavam com o ensino e a aprendizagem de história, perguntamos aos jovens que responderam ao questionário sobre o que mais valorizavam no estudo da história. O conhecimento do passado? A compreensão do presente? A orientação para o futuro? Ou as três situações?

Do total de jovens investigados, 58,5% declararam que é, ao mesmo tempo, "conhecimento do passado, do presente e orientação para o futuro". Os jovens do campo foram os que mais acreditavam na articulação entre os três tempos; 65,0% assinalaram essa opção. Podemos relacionar esse percentual com a prática de alguns professores que atuavam em escolas no meio rural e procuravam utilizar as diferentes linguagens no processo de ensinar e aprender, sempre articulando o passado, o presente e o futuro.

Conforme afirmou Pais (1999), as origens das coisas presentes e futuras encontram-se no passado ou, em outros termos, a melhor maneira de compreender uma realidade é conhecer as suas pegadas, pois a incompreensão do presente e do futuro nasce da ignorância do passado. Para Rusen (2001), a compreensão do presente e a projeção do futuro somente são possíveis com a recuperação do passado. Daí a importância do professor investigar como os alunos pensam o passado, pois o passado pode estar presente no aluno de forma prática ou encapsulado.

É recorrente na literatura da área, nas diretrizes curriculares e nos manuais didáticos que nas aulas de história o professor desenvolva a noção de tempo rompendo com a ideia de evolução, progressual, tempo único homogêneo para toda a humanidade, com início, meio e fim determinados. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de história, é importante priorizar as diferentes temporalidades, as permanências e as mudanças, as diferenças e semelhanças, enfim as diversas formas de viver e representar o tempo pelas diferentes sociedades.

Para Pagès e Santisteban (2008), a compreensão da temporalidade é fundamental para uma educação democrática. Para tanto, destacam elementos como: entender o presente, tomar decisões e pensar o futuro. Para os autores, ao ensinar história, devemos conectar o estudo do passado com a prospectiva no futuro. A história estuda a vida de todos os homens

e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas.

É interessante conhecer as várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, as histórias silenciadas. Recuperar a vivência pessoal e coletiva dos estudantes. Na escolha dos conteúdos, a proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas.

Os conteúdos devem sensibilizar e fundamentar o entendimento de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir dos acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. Para Pagès (2011), aprender história pode ser uma ferramenta útil para o controle do tempo, em particular, para o controle do futuro.

De acordo com Anguera e Santisteban (2012), o estudo do futuro tem como objetivos: descobrir ou inventar, examinar, avaliar e propor futuros possíveis, prováveis ou preferidos. Portanto, a razão principal de sua inclusão no ensino de história é contribuir para o trabalho pelo bem-estar do entorno e da humanidade. Os autores reforçam que uma das finalidades fundamentais do ensino de história é estabelecer relações oportunas entre passado, presente e futuro.

O estudo do futuro dá sentido ao passado e ao presente. O ensino de história pode dotar o estudante de conhecimento e instrumentos necessários para construir o futuro, para pensar que o futuro não está escrito e não é produto de sorte ou azar, e sim que é responsabilidade nossa escrevê-lo desde a participação democrática.

Inquirimos os jovens estudantes sobre o significado da disciplina história, percebemos que a maioria deles, tanto do campo quanto da cidade, apresentou representações positivas da história. Em relação aos jovens do campo, destacou-se a afirmação de que a história é uma fonte de aventura que estimula a imaginação (24,7%); para os jovens da cidade, a história mostra o que está por detrás dos modos de vida do presente (41,5%).

Ponderamos que a história, ao ser ensinada e aprendida pode também ser fonte de prazer. Isso não quer dizer que o ensino de história deva ser apenas, ou, principalmente, uma arte de sedução. Mas, provavelmente, pode começar desse modo, quando o objetivo é seduzir os jovens estudan-

tes para o campo da história. Desse modo, concordamos com Pais (1999), ao argumentar que a cientificidade da história não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução.

Ao longo das observações nas aulas de história, constatamos que os professores apresentavam os conteúdos das mais variadas formas. Alguns priorizavam o livro didático, outros se utilizavam de recursos tecnológicos como o computador, trabalhos em grupos, trabalhos individuais. Questionamos aos jovens estudantes: "que tipo de fontes históricas mais lhes agradavam?" *Os estudantes poderiam escolher até três fontes*. Houve aproximações nas escolhas dos jovens do campo com os jovens da cidade. As três fontes mais citadas foram: museus, filmes de ficção e documentos. Questionamos sobre as fontes em que mais confiavam. Museus e documentos, que foram destacados como fontes de maior agrado, mantiveram-se como fontes em que os jovens confiam. Houve um crescimento significativo em relação às narrativas de professores e livros didáticos, que, apesar de não serem as fontes que mais agradam, são as que mais inspiram confiança. A ênfase dada aos museus, como principal instrumento de aprendizagem e que inspira confiança, pode ser compreendida pelo desejo de conhecer um museu, pois os colaboradores constroem uma representação positiva desse espaço como lugar da história. Os filmes de ficção constituem uma das fontes favoritas da história. No entanto, isso não se traduz em confiança. Dessa forma, podemos identificar a importância do livro didático e dos professores no processo de ensinar e aprender história, fontes confiáveis para os alunos. São duas fontes, nas realidades investigadas, essenciais, que podem auxiliar os jovens estudantes na compreensão do tempo.

Do presente para o passado – significados e narrativas

Com o intuito de registrar o olhar dos jovens sobre alguns aspectos da sociedade e como relacionam o passado com o presente, indagamos: "Algumas pessoas no Brasil são ricas e muitas são pobres. Algumas possuem muitas terras e muitas não possuem terras. Na sua visão, por que há pessoas mais ricas que as outras?". Nas possíveis razões da concentração de riquezas, sugerimos alternativas que pudessem se relacionar com fatores

biográficos: "porque trabalharam bastante"; "porque herdaram riquezas e dinheiro"; "porque fomentaram a inovação e/ou correram riscos"; "porque foram egoístas e imorais"; ou fatores externos: "porque tiveram sorte"; "porque se beneficiaram de um sistema econômico injusto".

Observamos que a maior parte dos jovens do campo, 41,9% atribuírama razão de riquezas a um fator biográfico: "porque herdaram riquezas e dinheiro". São sinais de que os jovens do campo possuíam uma forte consciência do peso das transmissões patrimoniais. Entre os jovens da cidade, houve diferentes respostas, sendo que a maior parte deles, 28,1%, afirmaram que alguns são mais ricos porque trabalharam bastante.

Questionamos sobre quem deveria pagar pelos danos causados aos povos indígenas, explorados ao longo da história do Brasil. As possibilidades de respostas permitem-nos distinguir diferentes responsabilidades: responsabilidade de cada estado: "os governos estaduais"; responsabilidade do país: "o governo federal brasileiro"; o país colonizador: "os portugueses"; os países mais ricos: "dividir a dívida entre os países mais ricos do mundo". Para os jovens investigados, em geral,, desenhou-se um amplo consenso: se as nações indígenas, outrora exploradas, reclamassem por indenizações pelos danos, quem deveria pagar eram "os portugueses". É um dado que oferece pistas para compreendermos que, em função do passado do processo de colonização do Brasil pelos portugueses, do qual resultou a dizimação de milhares de nações indígenas, é que os jovens estudantes mobilizaram sua consciência histórica[2].

Conforme Pais (1999, p. 125), "[...] o passado é uma tela sobre a qual o presente projecta a sua visão", podemos afirmar que a consciência histórica pode transformar-se, o que demonstra que a história é um permanente processo de (re)interpretação do passado.

Ainda com o objetivo de refletir sobre como o jovem do presente olha para o passado, perguntamos: "Imagine que a população negra, descendentes dos negros que foram escravizados ao longo da história do Brasil reclamassem indenizações pelos danos em um tribunal mundial. Quem deveria pagar?" A maior parte dos jovens estudantes ficou dividida entre responsabilizar "os portugueses" ou "dividir a dívida entre os países mais ricos do mundo". Diferente da questão dos índios, em que os estudantes responsabilizaram, principalmente, os portugueses, talvez porque os próprios livros didáticos e as aulas de história possibilitam essa relação direta

entre colônia (Brasil) e metrópole (Portugal), a maior parte dos jovens estudantes consideravam mais justos que os portugueses fossem responsabilizados. No caso da população negra, houve uma divisão de responsabilidades, talvez pelo fato de que, quando se estuda, nas aulas de história, sobre a escravidão, existe um número maior de países envolvidos.

A aprendizagem da história e as práticas pedagógicas do ensino de História são constitutivas da memória histórica dos professores de história e dos jovens estudantes. Os jovens interpretam o passado pelas marcas do presente. E o futuro? O que os jovens pensam sobre o futuro? É sobre isso que trataremos no próximo tópico.

E o futuro? Presentes futuros, futuros presentes

Uma característica dos jovens estudantes, do campo e da cidade, investigados por nós, sinalizada nas narrativas dos professores e gestores, tanto das escolas urbanas quanto das escolas rurais, é a relação com as diferentes temporalidades, a supervalorização do presente em detrimento do passado, bem como a pequena preocupação com o futuro. Essa visão se aproxima dos resultados da pesquisa realizada por Pais (2006) com jovens europeus. O autor identificou que, entre alguns jovens, surge uma forte orientação em relação ao presente, pois o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização de suas aspirações. O futuro encontra-se relativamente ausente, o importante é viver o dia a dia.

Para dialogar com essas narrativas, procuramos ouvir dos jovens colaboradores o que pensam em relação ao passado, ao futuro e ao presente. Sugerimos algumas frases para a reflexão dos jovens. Quando instigados a se posicionar sobre a frase: "Quando penso no futuro vejo mais riscos que possibilidades", 67,3% dos jovens do campo concordaram com a afirmação, e 56,3% dos jovens da cidade também concordaram que, ao pensar no futuro, percebem mais riscos do que possibilidades.

Para a maioria dos jovens, o futuro é algo incerto. Os jovens do campo foram o que mais apresentaram preocupação, descrença e pessimismo em relação ao futuro. Pedimos que expressassem suas opiniões sobre a seguinte frase: "Quando penso no futuro, tenho mais dúvidas do que

certezas"; 94,4% dos jovens do campo e 90,5% dos jovens da cidade concordaram com a frase. O que indica o medo em relação ao futuro.

Essa relação de dúvidas ante o futuro vai se confirmando com maior intensidade entre os jovens do campo. Sobre a frase: "Experiências interessantes no presente são mais importantes que me preocupar com o futuro", 38,0% dos jovens do campo e 36,0% dos jovens da cidade discordaram da afirmação. Não é a maioria, mas isto representa um número significativo de jovens que se preocupa com o futuro. Apresentamos a frase: "Para sair bem, é melhor se arriscar do que ser cuidadoso". 59,9% dos jovens do campo e 67,5% dos jovens da cidade concordaram com a frase.

Podemos perceber que a maior parte dos jovens colaboradores da investigação apresenta o desejo de aventuras, principalmente os jovens da cidade. Apresentamos a frase: "Não adianta fazer projetos porque o que acontece depende mais da sorte que de esforço". 74,8% dos jovens do campo e 69,0% dos jovens da cidade discordaram da afirmação.

As respostas indicaram que os jovens colaboradores se percebem como sujeitos da história, que a história não é resultado de sorte ou azar, mas que depende de nós construirmos um mundo melhor. Para refletirmos mais diretamente sobre o que pensam sobre o passado, pedimos suas opiniões sobre a frase: "O passado é cheio de lembranças ruins que prefiro não lembrar". 63,0% dos jovens do campo e 55,2% dos jovens da cidade consideraram importante relembrar o passado.

As concepções sobre presente-passado-futuro dos jovens colaboradores da investigação não expuseram diferenças significativas entre os jovens estudantes do campo e da cidade. Revelaram mais aproximações que distanciamentos. São pessimistas em relação ao futuro, percebem mais riscos que possibilidades, possuem mais dúvidas que certezas. Porém não descartam a importância de se pensar no futuro e serem cuidadosos com o que fazem no presente para não comprometer seu futuro. São conscientes de suas responsabilidades para conquistarem um futuro melhor e não desconsideram o passado.

A incerteza em relação ao futuro, característica que parece ser comum nessa geração, pode ser amenizada com a ação do Estado e da sociedade reconhecendo os jovens como atores sociais em sua diversidade, portadores de direitos e deveres, favorecendo a realização das potencialidades dessa geração. Aos professores, a nosso ver, cabe exercitar o olhar

dos jovens para o futuro, fortemente ancorado no passado e no presente. Assim, é possível fortalecer a consciência política e a responsabilidade social dos jovens estudantes, evitando assim a chamada desfuturização do futuro com investimentos no presente.

De acordo com Le Goff (2003), o interesse no passado está em esclarecer o presente, ou seja, o passado é atingido a partir do presente. Para o autor, a distinção entre passado e presente é um elemento fundamental na concepção do tempo. Para Pais (1999, p. 76-77),

> O passado é construído a partir de um presente que seleciona o que tem significado histórico – isto é, o que no passado aconteceu para, nalguns casos, produzir o presente. Desse modo, o presente ganha sentido histórico mais tarde, a partir de um olhar retrospectivo que dá sentido (histórico) a esse mesmo presente (feito passado) – sentido relativo, permanentemente posto em causa pelas experiências históricas que modificam o nosso saber e o seu objecto. Nestes termos, o conhecimento histórico reveste sempre a forma de consciência social.

Em perspectiva semelhante, Chesneaux (1995) afirma que nosso conhecimento do passado é um elemento ativo do movimento da sociedade, é uma articulação das lutas políticas e ideológicas, "zona asperamente disputada". Segundo o autor, o passado e o conhecimento histórico podem funcionar a serviço do conservadorismo social ou das lutas populares. Dessa forma, a história se insere na luta de classes, nunca é neutra.

Segundo Pais (1999), fundamentado nos estudos de Fernand Braudel, as representações históricas do tempo fazem referência a vários tempos, durações, ciclos e temporalidades que constituem a espessura da história. Isso quer dizer que "[...] culturas diferentes têm diferentes práticas históricas e diferentes concepções da temporalidade histórica" (PAIS, 1999, p. 91). Para o autor, as representações do tempo constroem-se em torno do que denomina de ciclitude e de linearidade.

Pais (1999) reforça que as projeções do tempo, do passado e do futuro alimentam a consciência histórica. Para Pesavento (2005), as representações do tempo formam uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas. São matrizes geradoras de

condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora, coesiva e também explicativa do real. Para a autora, representar é estar no lugar de, é presentificação do ausente, é apresentar de novo, recolocar uma ausência e tornar sensível uma presença. Reforça que a representação não é uma cópia do real, mas uma construção feita a partir dele.

Na relação entre os três tempos, Chesnaux (1995) declara que o presente só tem necessidade do passado em relação ao futuro. Para o autor,

> [...] não se trata apenas de melhor "viver o presente" como se contentava Lucien Febvre, mas de mudá-lo (ou defendê-lo). A memória coletiva e o apelo à história desempenharam o papel de última instância em relação ao futuro. A relação dialética entre passado e futuro, elemento, ao mesmo tempo, de continuidade e ruptura, de coesão e de luta, é a própria trama histórica. (CHESNAUX, 1995, p. 24).

Analisamos as representações de passado, por meio de uma memória histórica e de futuro, ou seja, a expectativa dos jovens do campo e da cidade. Questionamos como era a vida no Brasil e na sua região há 50 anos, em seguida, como será a vida no Brasil, na sua região, daqui a 50 anos.

Como indicadores das distintas épocas, escolhemos algumas representações de sentido positivo: "pacífica", "próspera e rica", "democrática", e de sentido negativo: "superpovoada", "marcada pela desigualdade", "marcada por conflitos étnicos e religiosos", "agitada por conflitos entre ricos e pobres". De acordo com Pais (1999, p. 113), as representações da história e da consciência histórica modelam o futuro próximo: "O possível é deduzível dos campos de experiência".

Buscamos conhecer como os jovens estudantes, sujeitos da investigação, imaginavam a vida no Brasil, há 50 anos. Na avaliação interpretativa dos jovens da cidade, prevaleceu o maior percentual dos indicadores positivos, 51,4%, com destaque aos termos "próspera e rica", com 26,9% da escolha. Para 57,1% dos jovens do campo, predominaram os aspectos negativos, com maior evidência, 30,2% para o termo "marcada pela desigualdade". Essa representação na consciência histórica dos jovens estudantes, por um lado, pode ser explicada pela história do Brasil de "colonização, escravidão, ditaduras". Por outro lado, se o passado é uma reconstrução, os

jovens constroem a partir do presente (PAIS, 1999). Dessa forma, podemos entender os dados registrados, como resultado da vida presente dos jovens estudantes, pelo que aprendem com os mais velhos, na escola, etc., ou seja, pelo que abstraem da realidade vivida.

No que se refere ao futuro, de acordo com Pais (1999), esse é projetado a partir do presente. Questionamos como pensam que será a vida no Brasil daqui a 50 anos. Tanto nas respostas dos jovens do campo quanto da cidade, ficaram mais nítidos os indicadores de sentido negativo. Em relação aos jovens do campo, o destaque foi para o termo "superpovoada" (41,8%); e para os jovens da cidade, o termo "marcada pela desigualdade" (26,5%).

Considerando os mesmos indicadores, perguntamos aos jovens: "Como você pensa que era a vida na sua região há 50 anos?" A maior parte dos jovens do campo (50,4%) e dos jovens da cidade (30,6%) tinha uma representação positiva sobre o passado da região, consideravam-na pacífica. Na mesma perspectiva, interrogamos aos jovens estudantes: "Como você pensa que será a vida na sua região daqui a 50 anos?" Entre todos os jovens, a maior percentagem registrada foi na opção "superpovoada", que foi assinalada por 43,3% dos jovens do campo e 38,9% dos jovens da cidade.

Evidenciamos mudanças em como os estudantes percebem a sua região no passado e no futuro. Os dados sugerem que a representação do passado como uma região "pacífica" pode ter uma relação com a história dos três municípios, que, em comum, têm uma tradição agrária, característica das cidades interioranas, e que é fortemente retratada nas vozes dos habitantes mais antigos, por meio da expressão: "no meu tempo….". As alterações, tais como o aumento da população, o ritmo de vida mais acelerado que o desenvolvimento das tecnologias, dentre outras que fazem parte do presente dos jovens estudantes, podem ser consideradas motivos que justifiquem o que pensam sobre o futuro da região: uma região "superpovoada".

Interessava-nos ver como os jovens estudantes imaginariam suas vidas daqui a 50 anos. A certeza que se desenhou como mais consensual é a que se relaciona com a família, pois 43,8% do total dos jovens investigados assinalaram: "terei uma família feliz e harmoniosa". Logo a seguir, destacou-se também a convicção forte que terão um trabalho em que se sentirão realizados, pois 37,9% optaram por essa alternativa. Chama-nos

a atenção o desinteresse em permanecer trabalhando e vivendo no meio rural, pois apenas 1,5% dos jovens que viviam no meio rural ressaltaram o interesse em ali permanecer.

Para Anguera e Santisteban (2012), o futuro da humanidade leva em conta a história conhecida; geralmente, os jovens consideram que tudo irá se repetir, que a história é cíclica. Quando refletem sobre o futuro pessoal, isso se manifesta de forma contrária: o futuro é tempo de transformação e, quase sempre, para melhor. Essa afirmação corrobora os dados de nossa investigação. Os jovens estudantes apresentaram diferenças no momento de pensar o futuro pessoal e o futuro do país, da região. Quando o indivíduo pensa o futuro, sempre recebe influência de agentes exteriores, sejam os acontecimentos da atualidade do mundo, os conhecimentos da escolarização ou a educação familiar. Como nos ensina Pais (1999), o passado e o futuro são construídos e reconstruídos a partir do presente.

Considerações finais

Antes de retomarmos os questionamentos iniciais destacados na introdução deste texto, consideramos relevante registrar nosso primeiro aprendizado sobre os jovens estudantes: são atores sociais plurais, caracterizados pelas diferenças sociais e pela diversidade cultural, que produzem impactos nos modos como vivem a condição juvenil e atribuem sentidos e significados ao mundo. Como afirma Dayrell (2007), não podemos esquecer o óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante delas, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.

Ao serem questionados sobre o que pensam sobre a história, tanto os jovens do campo quanto da cidade ressaltaram sua relevância na articulação entre os diferentes tempos. Confirmaram a importância do tempo como um dos pilares do conhecimento histórico. Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências entre passado, presente e futuro.

Ao refletirmos sobre a relação dos jovens com o tempo, verificamos que, para a maioria dos jovens, o futuro é algo incerto; muitos reforçaram o medo e as dúvidas. Porém não descartaram a necessidade de pensar o

futuro e serem cuidadosos com o que fazem no presente para não comprometer o futuro. Evidenciaram sinais de que são conscientes de suas responsabilidades para conquistarem um futuro melhor e não desconsideram o passado.

Quanto ao ensino de história, a maioria dos jovens revelou ter uma visão positiva, interessa-se em aprender história, considera relevantes os usos de diferentes linguagens, embora destacassem que confiam no livro didático e nas narrativas dos professores. Julgamos basilar a contribuição da história na formação dos jovens estudantes, pois, como disciplina formativa, não só pode auxiliar no entendimento da própria realidade e na formação das identidades, mas também na compreensão da diferença, da alteridade – tanto para ensinar a convivência nas sociedades, que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive.

Notas

1 Esta pesquisa foi financiada pela Capes e resultou na Tese de Doutorado, defendida no ano 2012, por Astrogildo F. da Silva Júnior, sob a orientação de Selva Guimarães, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, intitulada: "Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de História: um estudo em escolas no meio rural e urbano."

2 A consciência histórica é um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente e projetar futuros; ou seja, é a forma de orientarmos na temporalidade: passado, presente e futuro.

Referências

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira.* São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANGUERA, Carles; SANTISTEBAN, Antoni. El concepto de futuro en la enseñanza de las ciências sociales y su influencia na participação democrática. In: FERNÁNDEZ, Nicolas de Alba; PÉREZ, Francisco F. García; SANTISTEBAN, Antoni (Ed.). *Educar para la participacion ciudadana en la enseñanza de las ciências sociales*. Sevilha: Díada, 2012. p. 320-339.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular de História*: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211.

CASTRO, Maurício Barros de. *Juventudes rurais*: cultura e desenvolvimento. Fotos de Gustavo Stephan. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista da História Regional*, Ponta Grossa, PR. v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2012.

FUNARI, Pedro Paulo. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004. p. 95-108.

GUIMARÃES, Selva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *Ser jovem no Brasil*: trajetórias juvenis no campo e na cidade. Campinas: Alínea, 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernado Leitão et al. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). *Culturas jovens*: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

_____. *Juventude e sociedade*: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/>. Acesso em: 20 dez. 2011.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Perspectiva do Ensino de História*: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 28-43.

_____. Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Salta, Argentina, n. 1, p. 197-239, oct. 2003.

_____; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, M. A. (Coord.). *Enseñanza de la Historia.* Debates y Propuestas. Salta, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Educo), 2008. p. 91-127.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda (Org.). *Culturas jovens*: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-21.

_____. *Consciência Histórica e Identidades*: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004. p. 17-36.

RUSEN, Jorn. *História Viva*: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: Ed. UnB, 2007.

_____. *Razão histórica – teoria da história*: fundamentos da ciência história. Brasília: Editora Universidade. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

SANTISTEBAN, Antoni Fernández; PAGÈS, Joan. La educación democrática de la ciudadania: uma propuesta conceptual. In: AVILA, R. M.; LOPEZ, M.; FERNÁNDEZ, E. (Ed.). *Las competencias profesionales para la enseñansa-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007. p. 353-367.

Recebido em 30 mar. 2013 / Aprovado em 3 dez. 2013
Para referenciar este texto
SILVA JÚNIOR, A. F.; GUIMARÃES, S. Jovens, tempo e história: leituras de um caleidoscópio. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 17-32. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4294

Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares

Youth and higher education: impacts of the inclusion in the university on the lives of underpriviliged undergraduate students

Valdete Côco
Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores. Tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões Saberes Educação, Vitória, ES - Brasil
valdetecoco@hotmail.com

Letícia Cavassana Soares
Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Conexões Saberes Educação, Vitória, ES - Brasil
leticiacavassana@hotmail.com

Nelma Suely Bragança
Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Conexões Saberes Educação, Vitória, ES - Brasil
nelma.pet@hotmail.com

Raiane Lóss Cardoso
Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Conexões Saberes Educação, Vitória, ES - Brasil
raiane.loss@hotmail.com

Resumo: Nas lutas pela democratização da escola, vivenciamos um contexto de afirmação da educação como um direito, ecoando em políticas voltadas para o aumento da oferta e a proposição de programas de apoio à permanência dos estudantes nos sistemas de ensino. Nesse quadro, abordamos os impactos vivenciados pelos estudantes de classes populares com a inserção no ensino superior associado à participação no Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação. Com uma ancoragem teórico-metodológica bakhtiniana, exploramos impressões sobre o início da vida universitária – considerando expectativas, desafios, possibilidades e perspectivas – em articulação com o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, intitulada Trajetórias de estudantes. Tomando memoriais produzidos por estudantes como fonte, assinalamos que os jovens universitários ampliam suas teias relacionais, instando novos aprendizados. Os resultados apontam que os impedimentos, a superação e as conquistas dialogam com o pertencimento à universidade e ao Programa, no bojo do investimento na formação de estudantes de classes populares.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino superior. Juventude universitária. Formação.

Abstract: In the struggle for the democratization of school, we are experiencing a context of affirmation of education as a right, reflected on the policies that aim the increase in the offering and the proposal of programs to support students' stay in the school systems. Thus, this study addresses the impacts on underprivileged class students lives when they enroll in an undergraduate program and decide to take part of the Educational Tutorial Program Knowledge Connections: Education Project. Based on Bakhtin's studies, we explored impressions of the beginning of students' college lives considering their expectations, challenges, possibilities and perspectives, in conjunction with the development of a qualitative research entitled Trajectories of Students. Taking memorials produced by students as a source, we noticed that the undergraduate students broaden their social webs, urging new learning opportunities. The difficulties, the overcomes and achievements dialogue with students' connection to the university and the program, relating to the investment on the underprivileged students educational initiatives.

Keywords: Educational Policy. Higher education. Undergraduate Youth. Professional Development.

1 Introdução

No escopo temático Educação e Juventude, abordamos a inserção de jovens de classes populares no ensino superior. Nesse propósito, situamos o contexto de afirmação da educação como um direito de todos na luta pela democratização da escola, ecoando em políticas voltadas ao aumento da oferta e à proposição de programas de apoio à permanência dos estudantes nos sistemas de ensino. Nesse quadro, recortando as políticas de acolhimento aos jovens universitários de classes populares, apresentamos o Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação, destacando o desenvolvimento da pesquisa Trajetórias de estudantes. Com um recorte do estudo, exploramos impressões sobre o início da vida universitária, considerando expectativas, desafios, possibilidades e perspectivas. Por fim, buscando compor os possíveis impactos associados à inserção universitária, realçamos a ampliação das teias relacionais vividas pelos estudantes, provocando aprendizados para responder às exigências do meio acadêmico. Essas aprendizagens, ainda que mobilizadas pelo ensino superior, não se restringem a ele, carreando várias dialogias na completude, sempre inconclusa, da vida (BAKHTIN, 2010).

2 Afirmando a educação como um direito de todos

No terreno dos direitos sociais (BOBBIO, 2004), a luta pela afirmação do compromisso com a educação vem indicando desafios para ampliar a oferta de ensino público, para além das etapas obrigatórias, em meio à problematização do papel do Estado. Assim, se reconhece a importância da oferta de políticas públicas para a melhoria das condições de vida e, simultaneamente, a possibilidade de seu uso para impingir regulações aos indivíduos. Na observação do percurso de uma "modernização conservadora" (SCHWARTZMAN, 1982), indagam-se os papéis de proteção e controle do Estado, acenando imbricações entre as políticas públicas e a gestão da pobreza (CASTEL, 1999). Nas lutas, tensões e mobilizações, os dados mostram melhorias nos indicadores sociais, todavia, ainda distantes do enfrentamento das desigualdades presentes na sociedade brasileira (PINHEIRO; PINTO, 2010). Propondo a observação da educação integrada ao conjunto das políticas públicas, a defesa da responsabilização do Estado pela escola pública articula oportunidades de acesso, permanência, sucesso escolar e padrões de qualidade aos processos de inclusão social, fortalecendo a afirmação da educação como um direito de todos (VEIGA-NETO, 2003; BARROSO, 2005). Essa afirmação repercute em proposições voltadas ao acolhimento dos distintos segmentos sociais nas políticas educacionais.

Na problematização das proposições voltadas à democratização do ensino, a abordagem da inserção de jovens de classes populares no ensino superior dialoga com as políticas de ações afirmativas (PIOTTO, 2010). No bojo dessas ações, tomamos a associação (empreendida pelo Ministério da Educação em 2010) entre o Programa Conexões de Saberes, vinculado ao apoio a estudantes de origem popular, e o Programa de Educação Tutorial (PET), criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão, culminando na configuração de grupos de trabalhos PET Conexões. Nesse cenário se constituiu o PET Conexões: Projeto Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

3 O PET Conexões Educação na abordagem da inserção universitária

Com a junção dos Programas PET e Conexões, foi possível compor o PET Conexões: Projeto Educação (dezembro de 2010), integrando até doze estudantes pertencentes aos primeiros períodos dos cursos de pedagogia, educação física e artes visuais. No grupo, trabalhamos com o propósito de articular ensino, pesquisa e extensão na temática da formação de professores no campo da educação infantil (EI) associado à reflexão sobre a própria constituição do grupo. Nesse movimento, dentre as atividades em curso, desenvolvemos a pesquisa "Trajetórias de estudantes", explorando os caminhos educativos percorridos pelos estudantes da graduação oriundos de classes populares no contexto das políticas de acesso e permanência no ensino.

Estabelecemos um percurso teórico-metodológico associado à pesquisa qualitativa exploratória, articulada à concepção de homem como produtor de textos (BAKHTIN, 2011). Com os próprios integrantes do grupo, reunimos dados a partir das produções exigidas no projeto (planos, relatórios, avaliações, sínteses para apresentações etc.), associadas a registros em diários de campos (DC) e ao desenvolvimento de memoriais (M). Cabe observar que os materiais são produzidos integrados ao desenvolvimento das ações (encontros de formação, desenvolvimento de atividades extensionistas, organização de reuniões, participação e apresentação em eventos etc.) e, no conjunto, são tomados como fonte para a pesquisa. A variedade e o volume da produção favorecem a triangulação, considerando a possibilidade de diferentes entradas analíticas (textos individuais, sínteses coletivas, apresentações para público ampliado etc.). Da produção, selecionamos os memoriais para focalizar os impactos da inserção universitária, que foram produzidos em encontro formativo desenvolvido no ingresso ao grupo, com procedimento de produção de narrativa associada ao compartilhamento das vivências, numa lógica de (re)conhecimento da historicidade do outro. Quando novos ingressantes chegam, estes desenvolvem a sua primeira produção e os já integrantes acrescem mais uma parte à inicial. Assim, reunimos dezessete memoriais de primeira produção, cinco retomados mais uma vez e três retomados mais duas vezes, totalizando vinte e cinco memoriais (M).

Nesse contexto de produção, vivemos a condição de estudantes e tutora e, ao mesmo tempo, de pesquisadoras que se interrogam por dentro sobre esse fazer compartilhado, procurando um ponto de observação que permita rever e enriquecer os dados no confronto intelectual e emocional das diferentes interpretações postas para os fatos e situações relacionadas às trajetórias (VELHO, 2004). Reiteramos o referencial teórico-metodológico bakhtiniano, trabalhando com a ideia de encontros formativos para marcar a complexidade dos percursos traçados pelos jovens na universidade, que não se descolam das tensões presentes na dialogia constitutiva do conjunto das lutas sociais (BAKHTIN, 2011). Nesse jogo, nosso estudo interage com a temática da juventude (PAIS, 1990; RUA, 1998; FREITAS; PAPA, 2003; SPOSITO, 2000; ZAGO, 2006 e outros), sustentando as reflexões no papel ativo dos sujeitos na dinâmica social (CERTEAU, 2007). Com isso, não buscamos um jovem de classe popular "genérico" e "modelar", mas consideramos que a inserção na universidade possa ser pensada, vivida e narrada de forma diversa pelos protagonistas, implicando em posicionamentos distintos nesse espaço social (BOURDIEU, 1990). Assim, dialogamos com a ideia de juventude como uma construção histórico-social, implicando a distinção entre condição e situação juvenil (ABAD, 2002), na complexidade de viver na e com a universidade.

Na busca de descentramento de uma visão acabada, exercitamos uma "escuta sensível" (BARBIER, 1996), cultivando um "cuidado no olhar" (BAKHTIN, 2011, p. 26-27) com vistas a superar uma "cultura da pobreza" (reveladora das carências), buscando explorar uma "cultura da sobrevivência", em face dos desafios da existência humana (SOUZA, 2003, p. 253). Nesse sentido, a ideia de encontros formativos instiga a observação de que os estudantes tanto usufruem da vida universitária, agregando saberes, quanto atuam na (re)produção desse contexto. Ao habitar o espaço da universidade – como sujeitos comuns e institucionais que vivem a condição de estudantes (COULON, 2008) –, trazem suas experiências e demandas, agenciando redes dialógicas com interlocutores de distintos espaços.

Com esse referencial, tomamos os memoriais como dizeres dos estudantes, considerando o caráter contextual das enunciações (BAKHTIN, 2011). Exploramos um recorte vinculado a uma dimensão mais restrita da realidade social – a inserção na universidade de um grupo de estudantes

– ao mesmo tempo em que procuramos manter relações entre os planos macro e microssocial na discussão dos impactos dessa inserção na vida dos estudantes e da universidade, numa reciprocidade de afetação.

4 Da pesquisa Trajetórias à inserção de jovens de classes populares na universidade: impactos recíprocos

Os estudantes vivenciaram trajetórias muito particulares, compondo distintas trilhas rumo à universidade. Em comum, vivências de dificuldades, renovação das esperanças e superação dos entraves, com intensa presença de apoiadores na jornada (CÔCO, 2012). Continuando o estudo desse percurso, elegemos três eixos de análise: os movimentos de entrada, as primeiras impressões das vivências universitárias e a inserção no PET Conexões: Projeto Educação. Ao circunscrever expectativas, desafios, possibilidades e perspectivas nesses eixos, buscamos instigar reflexões a partir daquilo que os jovens universitários de classe popular colocam em destaque no adensamento da existência comum, do tempo do projeto, da vida universitária e dos múltiplos encontros com o outro.

4.1 Movimentos de entrada

Não é possível precisar a origem dos movimentos de entrada, uma vez que podemos encontrar marcadores muito variados no direcionamento rumo à universidade. Para nosso recorte, exploramos o momento em que os universitários foram informados da aprovação no processo seletivo (vestibular) associado ao reconhecimento das alavancas impulsionadoras para o ingresso na universidade. Os dados indicam que a notícia da aprovação se associa à ideia de "vitória" (ZAGO, 2006, p. 233). Entre compartilhamentos com amigos e familiares, a alegria em conseguir a "oportunidade tão sonhada" é marcante nas narrativas:

> Quando saiu o resultado da UFES [...]. Chorei muito na hora, liguei para a minha mãe, que também ficou muito emocionada e falou para todas as suas clientes. (M21).

> Nossa! Para mim foi meio que um milagre, fiquei extremante feliz e até mesmo sem acreditar. Liguei pra todo mundo [...]. (M3).

> [...] fiquei estonteante, gritava, pulava e fui logo contando para os meus pais, que sonharam tanto com esse dia. (M17).

Embora seja uma conquista pessoal, move um círculo de relações mais ampliado, indicando que a aspiração (associada a "um sonho realizado") não é pensada individualmente. São muitos outros que habitam tal projeto, portanto, muitos endereçamentos (BAKHTIN, 2011), em especial, o entorno familiar. Os estudantes relatam o estímulo recebido dos pais que, nos distintos posicionamentos, reconhecem o valor social da escola:

> Meus pais sempre incentivaram e apoiaram meu esforço durante minha jornada [...], queriam que eu fosse "alguém na vida". (M18).

> Minha mãe me ajudou com as despesas do meu cursinho. E o meu padrasto me ajudou no meu cursinho de redação [...]. No momento que eu fazia a prova a minha mãe e meu padrasto estavam em casa rezando por mim. (M21).

Nesse círculo, é possível delinear dois movimentos de reconhecimento, reunindo uma dimensão mais privada e a inserção numa institucionalidade. No primeiro, nos chama atenção o envolvimento das famílias e amigos, associado ao destaque para a fé e as comemorações. A fé contribuindo para perseverar num percurso cheio de desafios, ecoando na necessidade de agradecimentos e as comemorações voltadas à celebração (fortalecendo o anúncio) da conquista:

> Minha tia ficou tão feliz que não conseguia parar de chorar e meus pais, mesmo sem compreender a importância de passar em um vestibular em uma universidade Federal, ficaram muito felizes e até fizeram um churrasco em comemoração. (M10).

Quanto ao apoio institucional, ganha realce a participação no Projeto Universidade para Todos (PUPT) – curso pré-vestibular gratuito, direcionado a alunos da rede pública de ensino –, como uma aposta de investimento mais próxima das condições da classe popular:

> Resolvi tentar a seleção do PUPT, pois é um projeto onde só pagaria a passagem de ônibus e duas apostilas – o que, sinceramente, naquele momento era muito para mim. "Enfiei a cara", arranjei um jeito de pagar, como se diz: "fiz uns bicos", [...] "arregacei as mangas" e me dediquei ao máximo que pude. (M9).

O apoio institucional também contribuiu na motivação para perseverar, encaminhando visitas à universidade com vivências associadas a aulas do PUPT nos prédios da instituição, almoço no restaurante universitário, ida ao cinema, entre outros eventos. Foram narrados (24% dos estudantes) como momentos que estimularam o desejo de frequentar aquele espaço na "condição de estudante" (COULON, 2008), fomentando uma aspiração de pertencimento.

> Aquele local exalava conhecimentos que eu almejava possuir, tudo ali conspirava a meu favor, sentia-me muito bem naquele ambiente. [...]. Confesso que chorei emocionada, assim como chorei ao ver meu nome da lista dos aprovados no vest-ufes 2012, e continuei chorando durante toda a primeira semana de aula toda vez que entrava na passarela e percebia que agora sim, eu pertencia a esse lugar! (M20).

Da euforia pelo alcance da vaga passa-se à apropriação inicial desse território. Esse "mundo incrível" (M18) vai sendo compreendido como espaço de novos (des)encontros, desafios, oportunidades e possibilidades, como exploraremos no próximo eixo. Por ora, cabe assinalar que, se muitos desafios e muitos outros habitaram o projeto rumo à universidade, estes também os acompanham na continuidade da jornada que, não sem surpresas, é marcada pelo alargamento das redes interacionais:

> Com a aprovação no vestibular] comecei a me arrumar para ir embora e deixei tudo, emprego, família e enfiei a cara sem olhar pra trás em meu sonho. (M3).

4.2 Primeiras vivências na universidade

O ingresso na universidade – "um marco na vida do estudante" – assinala que uma "nova etapa da vida" vai se descortinando, marcada pela inserção num espaço de liberdade e de novas amizades, requisitando novos aprendizados. Acontecem mudanças na rotina, no modo de interagir com as pessoas e de conceber o conhecimento:

> Um verdadeiro universo, isso é a UFES. Quantas oportunidades, espaços, pessoas, quanto saber, isso nos faz querer estar nesse mundo [...]. (M1).

A sensação de deslumbramento, atrelada à felicidade de estar ali, se apresenta nas narrativas das primeiras impressões. Essa euforia vem carreada da ideia de conquista e de merecimento (pelo esforço empreendido), permitindo um olhar para si elevador da autoestima:

> Minha tão sonhada vida acadêmica [...] passei a ser muito mais autoconfiante. Logo quando entrei na UFES me senti em outro mundo com pessoas inteligentes e com outros objetivos na vida. (M14).

Todavia, para além do reconhecimento da "competência" para tal, a transição para a vida universitária apresenta também suas dificuldades. São marcantes as distinções entre as vivências do ensino médio e os novos desafios que se apresentam.

> A adaptação foi meio complicada, pois eu havia acabado de sair do ensino médio, era acostumada com outro ritmo, outro vocabulário, e agora eu me sentia "burra" perto daquelas pessoas. É

> claro que depois eu vi que não era um bicho de sete cabeças, e que todo calouro era assim. (M4).

Dialogando com Coulon (2008), nesse primeiro momento de "estranhamento", o estudante se vê inseguro, solitário e com desafios de ordem cognitiva a serem superados, como o entendimento dos professores e a organização de seu currículo:

> Depois do nervosismo, um dos maiores desafios ao ingressar na UFES foi de exercer minha independência [...]. Aqui na universidade é cada um por si, a primeira experiência é a da localização do prédio, porém essa é a mais fácil. A partir daí, é você quem resolve sua vida, quais matérias fazer; quantas matérias cursar; cursos complementares; entender a fila do restaurante universitário; etc. (M9).

Os desafios vinculados à habitação no novo espaço passam a integrar a situação persistente na vida dos estudantes de classes populares, a responsabilização pela sobrevivência:

> Fiquei muito ansiosa [...]. Foi um pouco difícil entender a linguagem mais rebuscada dos professores, fazer pesquisas com base em livros [...], passar a escrever de uma maneira mais culta e formalizada e dar conta de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. (M18).

À necessidade de se manter se soma o desafio de atender às solicitações de aquisições requeridas pelos estudos. Essas duas demandas, ainda que com especificidades, não se distanciam da compreensão do espaço universitário, implicada no posicionamento do estudante para identificar as demandas necessárias. Na heteroglosia da vida (BAKHTIN, 2011), o interlocutor (universidade) parece não admitir o contraditório e nem se abrir às justificativas:

> [...] fiquei meio perdida [...]. Tive algumas dificuldades teóricas e de entender o ritmo da UFES. Gastei muito dinheiro no

> primeiro período, a minha sorte foi que o meu namorado me ajudou desde o pré-vestibular, ele tem uma condição financeira melhor do que a da minha família. (M21).

Nessa perspectiva, parece que os estudantes não encontram referências na escolarização anterior, não podem recorrer aos seus apoiadores de jornada e seus interlocutores não dão conta da complexidade de suas necessidades. Ainda que se reconheça uma ampliação do círculo de amizades, a "tão sonhada conquista" vai agregando também um sentimento de solidão, questionador da pertença ao espaço. Para se manterem ativos na escolarização, muitos estudantes relatam problemas financeiros (84%), recorrendo a mudanças no exercício do trabalho e/ou repensando a temporalidade perspectivada para conclusão do curso, na tentativa de compatibilizar as demandas da vida:

> Foi um pouco difícil [...] dar conta de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. No primeiro período (2010/1), optei por cancelar duas matérias porque trabalhava em uma loja [identificação] durante a tarde e a noite, além dos finais de semana e feriados. (M18).

Nesse itinerário, a condição de estudante e trabalhador, pertencente aos segmentos populares, indica a construção de processos de pertencimento associados tanto à conquista de solidariedades quanto a vivências de constrangimentos:

> [...] as minhas colegas de classe são maravilhosas. As veteranas nos recepcionaram muito bem [...]. Os professores pareciam falar outra língua: Seminário, Lauda, Empírico, Vigotsky, Piaget, Lates... São informações que nunca tive contato até aquele momento, mas aos poucos estou aprendendo. Eles foram muito solícitos conosco, fizemos uma boa parceria [...]. (M2).

> Como não tinha o material isso dificultou o contato com as pessoas, ninguém olhava para mim direito com medo que pedisse material [...] Passei muitas dificuldades [...] depois arru-

> mei um emprego de doméstica para morar no emprego e trabalhar [...] ia para as aulas [...] sem nenhum material e depois que comprei passei madrugadas fazendo os trabalhos para entregar [...]. (M8).

Diante dessas condições, a entrada no PET Conexões associa a urgência de uma remuneração (bolsa) com a possibilidade de permanência no percurso de estudos. Assim, o PET se apresenta como uma "oportunidade" (M2), que também tem seus ordenamentos, dialogando com a conformação do estudante perspectivado socialmente, conforme exploraremos a seguir.

4.3 Entrada no PET Conexões: Educação

Conforme viemos encaminhando, a aprovação no vestibular culmina numa inserção com percalços para permanência. Se inicialmente a sala de aula é o mais importante espaço de significação, com o pertencimento pluralizam-se as ofertas da/na universidade, avançando para o tempo de aprendizagens (COULON, 2008). Nessas descobertas, para além dos informes, dos quadros de avisos e dos materiais em circulação, saber a partir de alguém demonstra a força da dialogia sustentada na oralidade. Com o acesso a novas informações, vai se compondo a ideia de que conseguir uma bolsa equaciona as demandas do estudo e do "novo possível trabalho":

> Quando tomei conhecimento deste programa [...] minha primeira reação foi querer participar, pude vislumbrar uma grande oportunidade duplamente, pois eu iria receber uma bolsa e assim me ajudar a manter na universidade, já que passar é difícil, mas se manter também é [...]. (M2).

Obviamente, a condição de necessidade favorece uma adesão ao Programa (CÔCO, 2012), mas, com informações mais sustentadas, novos aprendizados são vislumbrados. Na voz institucional das exigências, os estudantes enxergam possibilidades de potencializar seu lugar, conquistando amadurecimento acadêmico e, especialmente, aprimoramento na escrita.

As narrativas destacam que muitos estudantes chegam à universidade com pouco domínio da escrita e logo percebem a necessidade de saber escrever diferentes textos. A entrada no PET aparece como um espaço privilegiado para vencer essa "limitação":

> Participar [...] vai ser muito importante pra mim, para desenvolver minha escrita, meu entendimento sobre o que é pesquisa, até mesmo para me situar melhor nos trabalhos e me desenvolver na graduação. (M1).

Com isso, marcamos a complexidade que envolve os aprendizados ligados aos diferentes gêneros discursivos, implicados com a circulação em determinadas esferas sociais (BAKHTIN, 2011), em especial as vinculadas ao gênero acadêmico-científico. Nessa busca de aperfeiçoamento, a integração ao PET também vai, progressivamente, se associando a repercussões no futuro profissional. As atividades extensionistas aproximam o integrante da docência na EI, num processo formativo que dialoga com os cursos de origem.

> E o mais importante me fazer conhecer esse mundo da educação, por um lado que não conheço visualizar as crianças como uma futura educadora, [...] será o lugar ideal para tomar novas decisões. (M1).

Em interface com a formação, o universo do trabalho aparece como preocupação recorrente. Os estudantes estabelecem, na perspectiva de futuro, a razão de ser de sua ação. Olhando para frente, miram um futuro melhor para si e para os seus com a conclusão da graduação, atuando para transformar formalmente essa vida (BAKHTIN, 2011). Nesse movimento, são instados a uma aproximação ao campo da EI como horizonte profissional. Na negociação dos processos valorativos, o desenvolvimento de empatia com a temática se mostra como elemento de pertencimento ao grupo:

> [...] me identifiquei muito com a proposta principal, que consiste na formação de professores na Educação Infantil. [...]

> Muitos colegas relatavam experiências nesse campo e a partir daí tive vontade de também passar por essas experiências e desenvolver pesquisas a respeito. (M18).

Com a permanência no Programa, se os objetivos implicados com a garantia de alguma remuneração, a aquisição de aprendizagens, o desenvolvimento pessoal no curso e a perspectiva de um futuro em melhores condições não arrefecem, eles encorpam-se com outras articulações. Os estudantes vão experimentando a produção de estudos e sínteses, passando a integrar grupos de pesquisas junto à pós-graduação. Observa-se que os estudantes buscam inicialmente encontrar caminhos no PET para produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), economizando as "energias produtivas". Pode-se pensar que há uma busca por avançar nas ações com vistas à conclusão da graduação, abreviando a entrada no mercado de trabalho. Também as articulações e os aprofundamentos decorrentes acenam à possibilidade de continuar na carreira acadêmica.

> Busco [...] não só conhecimento, crescimento pessoal e profissional, mas também o vejo como um dos degraus a serem subidos para alcançar meu mestrado. (M22).

Com isso, marcamos uma articulação do PET com a graduação e a pós-graduação, ampliando os universos possíveis, em meio às dificuldades que persistem, visto que a bolsa não garante as distintas "urgências de sobrevivência" (podendo implicar em desistências, necessidade de retorno ao mercado de trabalho ou outras táticas para apurar alguma remuneração). Nas dialogias, os estudantes também narram a observação de que o "excedente de visão" (BAKHTIN, 2011, p. 45) dos parceiros da vida pessoal sinaliza transformações, ou seja, os que estão de fora vão consistentemente observando os impactos que os estudantes vão sofrendo com as vivências em curso:

> Estar no PET tem me proporcionado um olhar diferente para o que é a graduação, o que é ser aluna de uma instituição federal. E isso tem repercutido também na minha vida pessoal,

> certamente após esses meses sou uma pessoa diferente e minha família e amigos percebem isso. (M20).

Acenamos para a constituição de rede interativa alargada para além do espaço da universidade. Nos distintos endereçamentos, os estudantes informam sobre esta, bem como sobre seus efeitos e oportunidades, para uma comunidade mais ampliada.

Assim, tomando o conjunto dos eixos elencados, o itinerário do Programa, no encontro com as trajetórias dos estudantes de classes populares, acena que seu desenvolvimento (integrado ao cumprimento da graduação) alimenta sonhos, consolida interesses, desperta novas vontades, fomenta informativos e proporciona experiências ímpares na vida dos que dele participam.

> A minha entrada ao PET e permanência neste um ano, mudou a minha vida. Conheci pessoas maravilhosas que me ajudam nas minhas dificuldades e me incentivam, me mostrando que sou capaz de escrever e produzir. (M21).

Esse movimento impulsionador da vida dos estudantes – e do grupo – não pode invisibilizar as agruras, bem como a mobilização das táticas de sobrevivência, daqueles que lutam cotidianamente para concretizar seu direito à educação no ensino superior. Ainda, não pode desconsiderar as marcas que vão imprimindo à universidade, bem como as repercussões de suas políticas de acolhimento.

5 Considerações finais

No bojo do investimento na formação de estudantes de classes populares, nos parece importante avançar na problematização das políticas de acolhimento, entendendo que os jovens de origem popular "[...] vivem mais amargamente a condição juvenil e se encontram em situação de maior vulnerabilidade social" (SCHEINVAR; CORDEIRO, 2007, p. 56). Marcamos as tensões vivenciadas pelos estudantes no jogo de atender as demandas da universidade (e do Programa) e de se fazerem visibilizados,

com suas especificidades, nesse contexto. Parece que o "empoderamento" (CANDAU, 2005, p. 35) dos jovens de classes populares, na apropriação do ensino superior, não se faz sem um reposicionamento dos modelos prévios de aluno universitário. Sem desconsiderar a força do discurso monológico das prescrições (BAKHTIN, 2011), fomentadores dos estigmas e da marginalização, afirmamos a possibilidade de novas experimentações, estimulando a busca compartilhada por compreensão e por alternativas de atuação (COULON, 2008; CHARLOT, 2005).

No reconhecimento de impactos recíprocos, lembramos que os atos de troca deixam os interlocutores modificados (BAKHTIN, 2011). Celebramos as conquistas que permitem que visibilizemos a presença dos jovens de origem popular no ensino superior. No exercício da crítica, esperamos que a visibilidade de suas vidas (ainda que em desalinho frente aos protocolos modelares), com sua força de sobrevivência, fortaleça a luta por novas conquistas, com vistas ao reconhecimento da educação como um direito, na sua plenitude, para todos os estudantes, incluindo os jovens universitários de origem popular. No diálogo sem fim da existência humana, reconhecemos a magnitude dos desafios e esperamos que este texto estimule a trocas de saberes e a novas iniciativas de ação, na articulação temática entre educação e juventude.

Referências

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org.). *Políticas públicas*: juventude em pauta. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 13-28.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, R. *L'approche transversal*: l'écoute sensible em sciences humaines. Paris: Anthropos, 1996. (Science Sociale et Exploration Interculturelle).

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Edição Especial.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____ et al. *Cultura(s) e educação*: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica da questão social. Petrópolis: Vozes, 1999.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: [1.] artes de fazer. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARLOT, B. *Relações com o saber, formação dos professores e globalização*: questões para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CÔCO, V. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1996/1784>. Acesso em: 10 mar. 2013.

COULON, A. *A condição de estudante*: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). *Políticas públicas*: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa, v. 25, n. 105/106, p. 139-165, 1990.

PINHEIRO, P. S.; PINTO, R. P. (Org.). *Acesso aos direitos sociais*: infância, saúde, educação, trabalho. São Paulo: Contexto, 2010. (Justiça e Desenvolvimento/IFP-FCC).

PIOTTO, D. C. *Subjetividade e ações afirmativas*: experiência universitária de egressos de escolas públicas na USP. Trabalho apresentado à 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt14>. Acesso em: 10 fev. 2011.

RUA, M. das G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: _____. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília, DF: CNPD, 1998. 2 v. p. 731-752.

SCHEINVAR, E.; CORDEIRO, D. Juventude em "risco social"? Dilemas e perspectivas por entre as pedras das políticas públicas dirigidas aos jovens. *Ines*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 55-63, jan./jul. 2007.

SCHWARTZMAN, S. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1982. (Contribuições em ciências sociais, 10).

SOUZA, M. I. P. de. Fronteiras do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método*: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 245-262.

SPOSITO, M. P. (Coord.). *Estado do conhecimento*: juventude e escolarização. 2000. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/Juventu de_escolarizacao pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VELHO, G. *Individualismo e Cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

Recebido em 29 abr. 2013 / Aprovado em 4 nov. 2013
Para referenciar este texto
CÔCO, V. et al. Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 33-50. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4080

Juventudes e educação sociocomunitária: roteiros de investigação

Youths and sociocommunitarian education: roadmaps of investigation

Luís Antonio Groppo
Professor do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo
luis.groppo@am.unisal.br

Resumo: Apresento ideias orientadoras da pesquisa sobre a participação das juventudes nas práticas educacionais sociocomunitárias, destacando os municípios de Americana, Santa Bárbara d'Oeste, Nova Odessa e Sumaré, pertencentes à Região Metropolitana de Campinas. Entre estas ideias, no que se referem à juventude, os conceitos de moratória social, geração e moratória vital de Margulis e Urresti. Ainda sobre a juventude, a concepção dialética das juventudes modernas e contemporâneas, que foca o caráter histórico, coletivo, múltiplo e conflituoso delas. Definida a educação sociocomunitária como intervenções educacionais que buscam mobilizar comunidades para promover transformações sociais mais globais, são propostas hipóteses a guiar tal pesquisa, que destacam os limites destas intervenções nas escolas de ensino médio e as contradições dos projetos e ações "fora da escola". Entre estas contradições, a concepção de que os jovens são um "perigo" social e o caráter quase compulsório do trabalho "voluntário" para estes mesmos jovens.

Palavras-chave: Educação sociocomunitária. Juventude. Região Metropolitana de Campinas. Sociologia da juventude.

Abstract: I present ideas for guiding a research on the participation of youth in socio communitarian educational practices, highlighting the cities of Americana, Santa Barbara d'Oeste, Nova Odessa and Sumaré, in Metropolitan Region of Campinas/Brazil. Among these ideas, with regard to youth, the concepts of social moratorium, generation and vita moratorium, from Margulis and Urresti. Still on youth, the dialectic of modern and contemporary youth, focusing her historic, collective, multiple and conflicting character. Sociocommunitarian Education is defined: educational interventions that seek to mobilize communities to promote transformations in society.

The "hypotheses" to guide that research highlights the limits of such interventions in high schools and the contradictions of the projects and actions "out of school". In these contradictions: poor youngsters seen as social "dangerous" and quasi-compulsory "volunteers" labor for this youth.

Key words: Sociocommunitarian education. Youth. Metropolitan Region of Campinas/ Brazil. Sociology of youth.

Educação sociocomunitária

A educação sociocomunitária é entendida, na qualidade de tema ou objeto de pesquisa, como aquelas intervenções educacionais que têm – aos seus propositores, ao menos – claras intenções de impacto social; estas ações tendem a se dar nos ambientes ditos não formais de educação, mas podem acontecer também em ambientes formais, como a escola, quando se trata da mobilização da comunidade do entorno da instituição formal. Em suma, a educação sociocomunitária trata das ações educativas de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade. Esta perspectiva tem sido a principal adotada pelo Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), cuja área de concentração é justamente a educação sociocomunitária. Entretanto, seus delineamentos estão em discussão.

Minha reflexão sobre a educação sociocomunitária destaca que, independente do contexto onde se aplica – formal ou não formal, ainda que se destaque, ao menos nos últimos anos, o ambiente não formal –, este tipo de intervenção educacional se caracteriza pelo cultivo do princípio sociocomunitário de relações sociais e humanas. A lógica ou princípio sociocomunitário caracteriza-se por relações sociais que, ao menos inicialmente, atendem necessidades propriamente humanas: a sobrevivência, o cuidado e a identidade (em seu viés comunitário); a liberdade, a autonomia e a criação (em seu viés societário). O estudo da educação sociocomunitária se caracteriza, nesta proposta, pela identificação de processos e intervenções educacionais, em destaque em ambientes não formais, mas não exclusivamente, que buscam fomentar as relações sociais de caráter comunitário e societário; também, intervenções que são resistência ou ocupação dos espaços intersticiais deixados pelas lógicas que são predominantes e hege-

mônicas na modernidade e contemporaneidade – a lógica do poder (capitaneado pelo Estado moderno) e a lógica do capital –, que caracterizam o que chamo de "integração sistêmica".

Parece-me importante, assim, uma pesquisa que tenha o objetivo de investigar como os jovens, nas distintas e múltiplas configurações das juventudes contemporâneas, na Região Metropolitana de Campinas, participam, como educandos, educadores e "educandos-e-educadores", das intervenções sociocomunitárias.

Primeiro, pela própria necessidade de conhecer mais e melhor as práticas não formais de educação ou as propostas de estreitamento das relações entre comunidade e escola. Segundo, por ser uma forma alternativa, e muito relevante, de contato, compreensão e interpretação dos modos de ser e viver das juventudes brasileiras, sobretudo das camadas trabalhadoras, que tendem a ser o principal destinatário das intervenções educativas sociocomunitárias, além de registrar um relevante número de educadores. Em terceiro lugar, a pesquisa destaca, justamente, o que vem sendo feito na Região que abriga o Programa de Mestrado do qual o proponente desta pesquisa faz parte. Justificam a escolha do lugar, as possibilidades maiores e mais ricas de pesquisa, no contato com esta realidade da qual faço parte, bem como as maiores condições de diálogo e mesmo de devolução às comunidades e agentes educacionais dos resultados desta investigação, em algum grau perfazendo uma pesquisa que se quer participante.

Se acima se fez um esboço do que seria a educação sociocomunitária, gostaria de destacar, na exposição abaixo, a concepção aqui adotada de juventudes e lançar hipóteses de investigação que podem identificar os modos de participação dos jovens das camadas populares da Região Metropolitana de Campinas nas intervenções educativas sociocomunitárias, destacando aquelas que se dão em ambientes não formais ou que buscam relacionar escolas e comunidades.

A juventude é uma palavra

Assim como tantos outros termos que se localizam na interseção das ciências humanas com o senso comum, juventude tem sido uma

palavra problemática. Pierre Bourdieu (1983), denunciando mais uma vez os constantes contrabandos dos interesses estabelecidos nos rumos das ciências sociais, rejeita a palavra juventude como um conceito sociologicamente válido. Para ele, o termo está carregado de conotações vindas de outros tempos, enredado a interesses políticos e mercadológicos dos novos tempos, quase sempre indicando que certas classes de pessoas – os "jovens" – deveriam aquietar-se diante de seu pequeno poder social, respeitando o poder e o saber dos ditos "maduros". Mais que indicar uma real situação de ordem natural ou social, para Bourdieu, a palavra juventude demarcou e demarca, de distintos modos, com inúmeros sentidos, o espaço a não ser atravessado por seres que pretensamente estariam imaturos para o exercício pleno do protagonismo social, cultural, econômico e sexual.

Em sua entrevista, em que defende que a juventude é apenas uma palavra, Bourdieu nos indica, no meu entender, ao menos dois registros de que ela é algo mais do que isto. Primeiro, o poder simbólico desta palavra. Palavra poderosa, mobilizadora, desmobilizadora, incitando sentidos de força física, desejo sexual, arrebatamento, novidade.

Segundo, quando indica que esta palavra-símbolo é uma construção social, palavra que identifica tanto quanto concebe formas de ser, pensar e se inter-relacionar entre os grupos sociais: "[...] a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos" (BOURDIEU, 1983, p. 112). A juventude não seria, nem simples nem preponderantemente, um dado da natureza. O que se faz socialmente com as diferenças de idade, nos distintos campos da convivência humana, é o que joga a cartada determinante:

> [...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; [...] o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Emergem, assim, na interpretação que adoto, distintas juventudes, nunca uma única juventude fixada de antemão por limites de idade.

A juventude é mais do que uma palavra

É a juventude, para Margulis e Urresti (1996), uma palavra, mas também algo mais do que uma palavra. Reconhecem a dificuldade de, na modernidade, em contraposição a diversas outras situações tradicionais, definir claramente os limites etários, incluindo a juventude e suas características. As definições patinam, escapam, tornam-se ambíguas. Entretanto, o termo juventude trata de uma realidade, um marco concreto de vivências. Estas dificuldades e ambiguidades – como aquelas acima apontadas por Bourdieu – devem-se ao fato de, na realidade, tratarem-se de juventudes, múltiplas, diversas, ainda que arregimentadas em torno de alguns princípios comuns, como a moratória social (uma realidade para alguns, um desejo para muitos).

A definição de juventude adotada por Margulis e Urresti reconhece a centralidade da experiência da moratória social, a qual certa época histórica, certos lugares e certas classes sociais puderam oferecer aos seus adolescentes, que viveram então a condição juvenil. A época, a partir do século XIX. Lugares, o mundo europeu e norte-americano, expandindo-se paulatinamente para outros locais tocados pela modernização. Classes, especialmente as elites, depois as classes médias. Mais tarde, e precariamente – em certos lugares, nunca –, as classes populares. A moratória social torna-se um período da vida em que se permite postergar diversas exigências sociais – tais como trabalho, matrimônio, ter filhos e formar o próprio lar – e em que há uma especial tolerância para com o comportamento juvenil.

A condição juvenil, na qualidade de moratória social, foi e é vivida desigualmente pelas classes e grupos sociais. A maior facilidade ou a maior dificuldade de viver a moratória social, em geral, reflete as desigualdades sociais – de classe, de gênero, de etnia, regionais etc.

Os autores consideram também como fundamental a experiência geracional – tema destacado por Karl Mannheim (1982), em sua concepção de juventude. Cada geração de jovens, em uma dada época e lugar, por vezes para além ou aquém de desigualdades sociais, culturais e regionais, viveu experiências socializadoras e históricas que as distingue das gerações anteriores. Tiveram contato com valores e conhecimentos diferentes, e de maneiras diversas, em relação às experiências das gerações mais velhas.

Margulis e Urresti, entretanto, acrescentam, na sua concepção de juventude, a "moratória vital". Afirmam que concepções culturalistas tenderam a um extremo relativismo na definição de juventude, por não considerarem este núcleo vital, "duro", energético, chamado de moratória vital – advinda de um "capital vital", de uma disponibilidade de energia, de vitalidade e mesmo de tempo de vida maior que os jovens possuem em comparação com os adultos e velhos.

Não necessariamente as duas moratórias estão acopladas, ainda que esta seja uma tendência ou um desejo. A moratória vital, presente em jovens de todas as camadas sociais, quando é o caso das camadas populares, pode não se ver acompanhada do reconhecimento da moratória social: estes são os "jovens não juvenis". A manutenção da condição da moratória social, acompanhada de signos que ostentam uma suposta juventude, pode estar presente em pessoas já com baixa moratória vital: seriam os "não jovens juvenis". Trata-se de um fenômeno – os "não jovens juvenis" – cada vez mais comum em nossa contemporaneidade, em que os signos do mundo do consumo estão saturados do apelo à juvenilidade, em que se concebe uma velhice vivida de modo "juvenil" (DEBERT, 1999) – como uma "Terceira Idade", em que se pode adotar, até mesmo em um final de semana, ou em um período de férias, a identidade juvenil adormecida na mente do adulto, com fartos recursos financeiros.

Sentidos sociológicos de juventude

Na qualidade de categoria social, a juventude compõe a estrutura das categorias etárias em sociedades que a reconhecem como parte do curso da vida.

No caso especial das sociedades modernas e contemporâneas, as juventudes aparecem muitas vezes, de modo primeiro ou de forma destacada, como um "problema social". Renova-se recentemente a questão das juventudes das camadas populares, dentro de uma nova modulação do capitalismo, em fase de flexibilização, orientado por uma lógica que considera de modo mais forte as necessidades do capital – em especial o financeiro – que permite ou promove ondas de desemprego estrutural, geradoras de desfiliação social (CASTEL, 1995) e exclusão (FORRESTER, 1997).

A sociologia possui um dado olhar sobre as juventudes. Ela carrega a possibilidade de conhecer os jovens e seus comportamentos sociais, os grupos que fazem parte, que formam ou dos quais se desfiliam. Mas não é o único olhar, nem sempre o determinante, muito menos exaustivo.

A concepção sociológica da juventude privilegia o caráter social ou coletivo da condição juvenil, já que reconhece que é toda uma geração (uma coletividade de indivíduos que compartilham uma alta "moratória vital") que tende a viver de modo semelhante este momento da vida. Também, porque reconhece a tendência dos jovens formarem grupos com outros sujeitos com idade semelhante. Enfim, porque demonstra a importância da formação de coletividades de jovens, recrutadas por instituições adultas, para a socialização secundária destes futuros novos integrantes da maturidade.

A sociologia indica que não são todas as sociedades que possuem grupos juvenis. Concebe-as, as juventudes, como uma realidade ou realização histórica, não uma invariante natural. Eisenstadt (1976), em um amplo comparativo de sociedades modernas e "pré-modernas", demonstrou que a maioria das segundas, como foi o caso da Europa medieval (mas também do Brasil colonial), pouco desenvolvia um mundo para além da vida familiar e comunitária, privilegiando assim a mistura de idades e os grupos etários heterogêneos como recursos de socialização. Por isto, tendiam a não reconhecer a juventude, bem como a não formar grupos juvenis – um dos principais exemplos de grupos etários homogêneos. Estes grupos homogêneos vão nascer apenas em sociedades que criam uma esfera social "pública" mais elaborada, uma parte da vida social mais ou menos separada da família e das relações de parentesco.

Os grupos etários homogêneos realizam a necessária segunda socialização de seus adolescentes, a socialização secundária, quando os coloca em contato mais sistemático com os valores e rotinas de convivência, válidos em esferas sociais como a economia, a cultura, a política e a religião, que passam a se organizar por critérios que se autonomizam daqueles valores particularistas da família e da comunidade. (EISENSTADT, 1976). Os grupos juvenis permitem um convívio semelhante àquele tratamento integral e afetivo típico das famílias. Mas eles diferem das famílias, porque os grupos juvenis já são orientados por valores semelhantes aos do "mundo público" no qual os jovens em breve vão se engajar, valores universalistas

já voltados ao desempenho e eficiência segundo as finalidades das esferas sociais – finalidades que se descolam dos critérios particularistas.

A concepção sociológica de juventude ainda precisa considerar mais dois aspectos, além do caráter coletivo das juventudes e da questão da socialização secundária. Trata-se do reconhecimento da diversidade das juventudes concretas e da configuração dialética, contraditória, dos grupos juvenis.

Sobre a diversidade das juventudes na vida real, concreta, esta acontece tanto do ponto de vista da variedade e variação histórica delas, as juventudes, quanto da multiplicidade das maneiras de viver a condição juvenil. Em ambos os aspectos – variação histórica e diversidade social –, um dos extremos é a ausência ou a impossibilidade de se viver a condição juvenil. Do ponto de vista histórico, indiquei que as juventudes raramente apareceram nas sociedades pré-modernas. Já em solo moderno e contemporâneo, a variedade social tem em seu extremo a impossibilidade de certas camadas sociais viverem a maioria das prerrogativas típicas da condição juvenil (a chamada moratória social), dada a sua situação de miséria, penúria, exclusão, preconceito ou violência.

Além da vivência "quantitativamente" distinta dos preceitos da moratória social, mesmo entre aqueles que vivem algum grau desta moratória, há modos distintos de vivê-la, qualitativamente diferentes entre si. Devem contar, para a análise sociológica das juventudes, os aspectos socioeconômicos, culturais, nacionais, regionais, locais, religiosos, étnicos, de gênero, de sexualidade etc. É preciso considerar a juventude como categoria etária, como mais um dos elementos que compõem a estrutura das sociedades modernas e contemporâneas, junto com as classes sociais, gêneros, etnias, condição urbano-rural, condição desenvolvido-subdesenvolvido, religiões etc. A análise de dada juventude deve investigar quais são as outras configurações sociais que interferem em sua manifestação concreta, quais são os outros elementos da estrutura social que aparecem e como aparecem em certa forma particular de se viver a juvenilidade.

Enfim, defendo uma concepção dialética da condição juvenil. Ela surge como possibilidade de interpretação das juventudes, quando se vislumbram os limites da concepção funcionalista. Esta concepção está presente, por exemplo, nas análises de Eisenstadt – apesar de seus reconhecidos méritos, ao compreender a importância dos grupos etários juvenis na

estruturação das sociedades modernas. A concepção funcionalista estuda as juventudes tendo em vista tão somente a "função" delas, a dita "socialização secundária". Interessaria a juventude menos pelo que ela é, e mais pelo que ela será, ou ainda pelo que ela "deveria ser". O funcionalismo, ao enfatizar em excesso a integração social, tende a limitar a interpretação de questões tão caras ao estudo das juventudes sobre aquilo que destoa do esperado ou do considerado como "normal", como as inúmeras revoltas, resistências e protagonismos alternativos e autônomos das juventudes ao longo do tempo e do espaço.

Uma concepção que se quer dialética das juventudes atuais concebe a realidade social, em seu todo, também como contraditória, palco de disputas, de conflitos, de projetos e ações que adquirem sentidos distintos e opostos entre si. O processo de modernização, que gestou em boa parte as sociedades contemporâneas, foi também o processo em que as instituições procuraram moldar as suas juventudes, em escolas, universidades, grupos juvenis controlados por Estados, partidos e igrejas, indústria cultural, marketing, propaganda etc.

Estas intervenções, ou reagem diante do aparecimento de jovens de camadas populares e médias, tidos como desregrados, perigosos ou indisciplinados, ou vão preparar o terreno social de onde emergirá aquela questão. Elas fazem surgir uma nova realidade coletiva, de grupos compostos por pessoas com idades semelhantes, vivendo lado ao lado (como nas escolas e universidades) ou compartilhando expectativas comuns mesmo distantes no espaço (diante da ação das mídias e da propaganda, por exemplo).

Esta nova realidade institucional vem se contrapor a experiências juvenis autônomas, classificadas como perigosas ou antissociais. Ou, mais caracteristicamente, criam um novo território onde podem brotar irrupções de autonomia, criatividade, rebeldia, revolta e resistência. É quando indivíduos e grupos juvenis desenvolvem vivências, valores e identidades que, parcial ou totalmente, destoam do que é socialmente estabelecido como correto, como normal. Criam, ou recriam, deste modo, grupos juvenis informais, mobilizam-se politicamente em movimentos estudantis, participam de movimentos operários ou de organizações guerrilheiras, apoiam partidos extremistas (de direita e de esquerda) etc. Podem traduzir seu descontentamento para com os valores vigentes também por meio

de revoltas comportamentais e revoluções culturais, cultivando formas de arte e relacionamentos pessoais, coletivos e sexuais alternativos, tantas vezes informados por contraculturas "excêntricas" dentro de sua cultura ou trazidas de alhures.

No que se refere às intervenções educacionais voltadas aos jovens das camadas populares, é constante na história moderna e contemporânea, ao menos desde a criação do termo "pedagogia social" em território alemão no século XIX (CARO; GUZZO, 2004), que se trata de conter impulsos nestes jovens que podem levá-los ao "conflito com a lei". Enquanto as formas de insubmissão caracterizadas como "radicalismo" (político) e "boêmia" (comportamental) tenderam a ser associadas a jovens rebeldes vindos das elites e das classes médias, os saberes e poderes modernos associaram a "delinquência" – com suas tradições "ocultas" oriundas do "mundo do crime" (MATZA, 1968) – aos jovens das camadas populares, ou, talvez melhor, associaram os jovens populares à dita "delinquência".

As intervenções educativas voltadas aos jovens das camadas populares tiveram, ao longo desta história, características peculiares. Primeiro, em boa parte elas se deram fora do mundo escolar, pois que a escola tradicionalmente foi, para os filhos das camadas populares, lugar apenas de infância, e mesmo assim submetidos a processos de exclusão via repetência e evasão que dificultavam ou abreviavam suas vidas escolares. Segundo, quase sempre a motivação ou a justificativa que fundamentava as intervenções se referiram, e se referem, a evitar o contato destes jovens com a criminalidade e, também, com outros comportamentos tidos como desregrados, ainda que também próximos da dita "delinquência", como a promiscuidade sexual e o uso de drogas.

Juventudes e educação sociocomunitária

Uma investigação sobre as juventudes de camadas populares do município de Americana e seus vizinhos, no que se refere à participação destes jovens na educação sociocomunitária, pode tomar como ponto de partida a relação difícil entre os jovens pobres e a escola.

Como indicado no final do item anterior, uma forte tendência nos sistemas de ensino fundamental e médio – onde foram se formando ao

longo do século XX, já indicada para a França de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) – foi a paulatina exclusão dos filhos das classes trabalhadoras, conforme tentavam avançar nos níveis de ensino ou seriação. Esta exclusão era alimentada pela repetência e pela evasão. A repetência e a evasão eram maiores nestas camadas sociais, em primeiro lugar, pela dificuldade destes lares sustentarem os filhos por um longo período "improdutivo", pelo fato de os pais não considerarem mais eficaz o dispêndio do restrito capital econômico para a acumulação de capital cultural (que só traria resultados a um prazo muito distante e incerto), ou mesmo pela pressão ou desejo do jovem de ingressar logo no mercado de trabalho. Mas, também, pela distância entre as culturas escolares e a cultura das classes trabalhadoras, tornando a progressão pelos níveis de ensino algo muito penoso para estes alunos.

Deste modo, uma importante tendência era de que os jovens vindos das camadas populares não ingressassem no que chamamos hoje, no Brasil, de ensino médio, ou optassem por formatos mais ligeiros de formação profissional em nível médio.

No final do século passado, países como a França, assim como outros ditos "desenvolvidos", promoveram uma verdadeira "massificação" de seu ensino médio. Bourdieu e Champagne (1999) consideraram que houve uma exclusão nesta inclusão, já que os filhos dos subúrbios ingressavam em liceus com estrutura e ensino degradados, em cursos pouco prestigiados, de diplomas pouco valiosos. Os relatos dos jovens oscilavam entre a incompreensão do significado do ensino médio e uma vaga esperança de se promover social e pessoalmente com a educação.

Fenômeno semelhante deu-se no Brasil, um pouco mais recentemente. Firmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 como "direito", mas não como "dever" do estudante ou de seus responsáveis, o ensino médio ainda assim assistiu um rápido crescimento. Uma massificação semelhante ao da França de Bourdieu. Semelhante também em sua "inclusão excludente", em seus roteiros de incompreensão e insignificância (PEREGRINO, 2005). Depois de vários anos de seguido crescimento, fruto de uma demanda reprimida pela baixa oferta de vagas em períodos anteriores, junto a uma crença de que se traria uma ascensão social mais repentina aos que o cursassem, o ensino médio no Brasil teve um decréscimo no número de matrículas (CORBUCCI, 2009), apesar de recente modifi-

cação constitucional tê-lo transformado também em dever do jovem e sua família, não apenas um direito.

Em período recente, os diferentes governos federais oscilaram entre promover o ensino técnico, em nível médio, como um sistema paralelo ao ensino médio regular, ou oferecer um ensino médio único, de formação humana e universal. O governo Lula passou a reverter sua tendência original e passou a acenar, algo que continuou no governo Dilma, com um grande incentivo ao ensino técnico. Logicamente, os documentos e diretrizes para o nível médio também oscilaram neste período recente, demonstrando toda a dificuldade de se pensar e recriar uma educação formal para os jovens no Brasil.

Outro dado que revela esta dificuldade, bem como a crise do ensino médio regular, tem sido a crescente busca pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) por jovens que evadiram do ensino médio regular, aguardando completar a idade em que poderiam matricular-se na EJA e terminar o curso de nível médio mais rapidamente (já que, de modo padrão, cada série é cumprida em um semestre na EJA). Contribuindo para com este movimento, a legislação, em período recente, tendeu a baixar a idade que se permite ingressar na EJA, tanto no nível fundamental quanto no médio.

Diante de governantes e representantes da dita "sociedade civil" perplexos, o ensino médio continua a ser um lugar em que os jovens das camadas populares encontram o estranhamento, o pouco significado. Mas, ainda que sejam as escolas *loci* de diversas intervenções educativas de caráter sociocomunitário – como a "Escola da Família" nas escolas estaduais paulistas, bem como inúmeros projetos de voluntariado nas escolas em todo o país –, não parecem ser os espaços privilegiados da educação sociocomunitária para os jovens das camadas populares, ao menos na região a ser estudada.

Pesquisa que venho desenvolvendo, sobre as intervenções educativas sociocomunitárias na Região Metropolitana de Campinas, tem indicado uma relativa importância de organizações não governamentais, entidades comunitárias, projetos sociais e empreendimentos voluntários que têm os adolescentes e jovens de camadas populares como principais destinatários de suas intervenções educacionais.

O atual nível desta pesquisa permite formular algumas ideias norteadoras para as próximas reflexões e análises.

O primeiro conjunto de ideias trata dos jovens como "educandos" destas intervenções sociocomunitárias. Destacam-se projetos e ações que lidam com o ensino-prática de artes e esportes. Neste, se faz proeminente aquela questão descrita acima: a permanência, como objetivo ou como justificativa, ao longo da história moderna e contemporânea, da ideia da intervenção socioeducativa para evitar que os jovens das classes populares entrem no mundo do crime, sejam sexualmente promíscuos ou se tornem dependentes de drogas. O educando é antes um ser portador de perigos – para si mesmo, ou para a sociedade – do que um sujeito de direitos e pleno de possibilidades criativas. Importa menos o desenvolvimento artístico ou o desempenho esportivo do educando que a sua "inclusão". Os projetos de arte e esportes tornam-se, antes, missões "civilizatórias".

Outro corpo de ideias trata dos jovens como "educandos". Elas flagram outras intervenções, de cunho diverso das artísticas e esportivas. São aquelas que tratam os jovens como trabalhadores (a buscarem um emprego formal), ou, talvez menos, seres econômicos (produtores, ainda que de maneira autônoma), ou, menos ainda, seres "materiais" (que precisam sobreviver). É o que Martins (2007) flagrou como três dos quatro objetivos mais comuns da educação sociocomunitária das organizações não governamentais e fundações empresariais: a educação para o trabalho, a educação para a sobrevivência e a educação para o empreendedorismo.

O quarto objetivo, a educação para o voluntariado, segundo Martins (2007), inclui jovens de todas as categorias sociais – enquanto os três primeiros se referem mais aos das camadas populares. O estímulo ao voluntariado percorre os discursos e ensinamentos das mídias, das escolas e da informalidade do cotidiano. Ele está presente também na educação sociocomunitária destinada aos jovens populares. Antigos "assistidos" pelos projetos tornam-se, tantas vezes, os novos "educadores" sociocomunitários. Por vezes, as dinâmicas das intervenções sociocomunitárias torna aqueles adolescentes e jovens, há mais tempo nos projetos, "educandos-e-educadores", na figura de monitores, guias, orientadores, ajudantes.

Mas para os jovens das camadas populares estão reservadas também outras modalidades de "voluntariado" – termo ambíguo e frágil, que esconde as típicas intervenções sociais estimuladas na atualidade, uma "práxis comunitária" que é uma singela ação, curta no tempo, para a "melhoria" de uma dada situação local (MARTINS, 2007). Para os jovens populares,

aqueles em eterna "situação de risco", reserva-se também o "protagonismo" – uma práxis social estimulada por bolsas. Para receber a bolsa, o jovem pobre precisa frequentar (ou retornar a) a escola e, ainda, prestar serviços comunitários (daí o "protagonismo") no período alternado ao da escola, como mão de obra gratuita para algumas das intervenções sociocomunitárias que descrevemos aqui. (cf. SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006).

No limite, jovens que acabam conflitando com a lei são levados, de modo ainda mais compulsório, à dita "voluntariedade". Agora, entretanto, a contradição entre o termo e a realidade é tão flagrante que o nome é abandonado. Tratam-se das medidas socioeducativas, serviços comunitários aparentados com aquelas ações que se esperam dos jovens "protagonistas", mas agora determinadas pelo juiz da infância e adolescência àqueles que estão em "conflito com a lei". Toda uma rede de orientadores sociais, empregados geralmente por organizações sociais ou "não governamentais", financiados pelo poder público, se forma para encaminhar e vigiar o cumprimento destas medidas. (JESUS, 2011).

Considerações finais

Neste trabalho, busquei delinear o que se entende por educação sociocomunitária, propondo que seu campo abrange aquelas intervenções educacionais que buscam mobilizar comunidades ou grupos locais em projetos, causas ou movimentos que tencionam impactar a sociedade em sua globalidade.

Num segundo momento, o trabalho discutiu os sentidos sociológicos da juventude, a partir da crítica à ideia defendida por Pierre Bourdieu de que a juventude "é apenas uma palavra". Apesar de reconhecer pertinências nas observações de Bourdieu, e considerando que a juventude é, também, uma palavra, pois que se torna um valioso signo da sociedade contemporânea, demonstro minha concordância com Margulis e Urresti, os quais afirmam que a juventude é "mais que uma palavra".

Margulis e Urresti identificam a concretude da juventude por meio dos conceitos de moratória social, gerações e moratória vital. Levam-me a propor os principais elementos que compõem a concepção sociológica de juventude aqui adotada: a juventude é uma construção histórica, é uma re-

alidade social – vivida em grupos e que cumpre a tarefa de "socialização secundária" –, é diversa (daí, falar-se antes em "juventudes") e contraditória.

Com o destaque dado aos limites da vivência da condição juvenil pelos jovens das classes trabalhadoras – que, por vezes, são "os jovens não juvenis" –, bem como com a demonstração da relação que costumam fazer os poderes e saberes dominantes entre estes jovens e o "perigo" da desordem social, quis formular algumas sugestões de pesquisa.

Espera-se que tal investigação contribua não apenas para conhecer tal realidade, mas também para informar os que, na qualidade de educadores, educandos ou "educandos-e-educadores", estão imersos nesta rica e diversa – mas contraditória – realidade da educação sociocomunitária, para que possam refletir mais e melhor sobre os limites e as possibilidades de suas práticas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

_____; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-227.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1995.

CORBUCCI, Paulo Roberto. *Sobre a redução das matrículas no ensino médio Regular*. Texto para discussão 1421, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, apresentado em set. de 2009. Brasília, DF: Ipea, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1421.pdf.>. Acesso em: 26 mar. 2012.

DEBERT, Guita Grim. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: _____. *A reinvenção da velhice*: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1999. p. 39-69.

EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação Não-formal*: memória de jovens e história oral. Campinas: Unicamp/CMU/Arte Escrita, 2007.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Edunesp, 1997.

GILLIS, John. *Youth and History*. Tradition and change in European age relations. 1770-present. Nova York/London: Academic Press, Expanded Student Edition, 1981.

HUMPHRIES, Stephen. *Hooligans or rebels?* An oral history of working-class childhood and youth. 1889-1939. Oxford/Nova York: Basil Blackwell, 1984.

JESUS, Tatiana Menuzzo de. Juventude e intervenção social: alguns aspectos sobre a condição juvenil, o jovem em conflito com a lei e as medidas socioeducativas. In: SOUZA, Janice Tirelli Ponte de; GROPPO, Luís Antonio (Org.). *Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo*. Florianópolis: Editoria Em Aberto, 2011. p. 137-176.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACHHI, Marialice M. (Org.). *Mannheim*: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95. (Grandes Cientistas Sociais, 25).

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventude es más que uma palavra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventude es más que uma palavra*. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. *Revista Histedbr Online*, Campinas, 2007, p. 106-130, dez.

MATZA, David. As tradições ocultas da juventude. In: BRITO, Sulamita (Org.). *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 3. p. 81-106.

OLIVEIRA, Eliane Aparecida Araújo de. Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, 2009, p. 275-300, 1º sem.

PEREGRINO, Mônica. Os jovens pobres e a escola. *Jovenes,* México, ano 9, n. 22, p. 364-376, jan./jun. 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de C. E; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*: Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Campinas, v. 11, n. 32, p. 238-257, maio/ago. 2006.

Recebido em 27 dez. 2012 / Aprovado em 18 nov. 2013
Para referenciar este texto
GROPPO, L. A. Juventudes e educação sociocomunitária: roteiros de investigação. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 51-66. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4624

Políticas para educação de jovens e adultos no Brasil: a produção da área nos anos de 2011 e 2012 veiculadas na Anped

Regina M. B. de Araújo
Doutora em educação pela Unicamp, professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, pesquisadora pela Fapemig e CNPq. Ufop

Angelita A. A. Freitas
Graduada em história, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Ufop

Célia Maria F. Nunes
Doutora em educação pela PUC-RJ, vice-reitora da Ufop, professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, pesquisadora pela Fapemig e CNPq. Ufop

José Rubens Lima Jardilino
Doutor em educação, vice-coordenador e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufop, professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, pesquisador pela Fapemig e CNPq, membro do Comitê Científico da Anped. Ufop

Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação e Profissão Docentes (Foprofi)
Agência Financiadora: Fapemig

Resumo: Este artigo visa apresentar o balanço da produção científica acerca das políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) apresentada no Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultos, denominado também como GT 18, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos anos de 2011 e 2012. Para realização deste trabalho, foram consultados todos os resumos dos textos submetidos ao GT 18, no período mencionado, totalizando 32 produções e foi feita leitura na íntegra dos trabalhos considerados com potencial para esta pesquisa. Algumas pesquisas foram empreendidas com o intuito de mapear as políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil. Os trabalhos denominados Estado da Arte e Estado do Conhecimento têm sido recorrentes em várias áreas do conhecimento. Dentre eles destacamos os de Ventura (2008), Santos e Viana (2011) e Araújo e Jardilino (2011). O artigo que ora se apresenta se insere neste tipo de pesquisa, dada a sua importância e relevância. A partir dos trabalhos apresentados, percebem-se algumas continuidades no que foi constatado nas pesquisas anteriores, como também algumas alterações. Chama a atenção o número reduzido de pesquisas apresentadas na Anped, GT 18, que trataram do financiamento da educação de jovens e adultos. Percebeu-se também uma continuidade quanto ao aumento da quantidade de produções sobre os programas federais para a EJA, especialmente o Proeja. A pesquisa constata um interesse crescente da academia

por compreender, analisar e até mesmo intervir neste meio, buscando melhorias para as políticas de oferta da educação de jovens e adultos em nosso país.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Políticas públicas. Formação docente.

Abstract: This article presents an take stock of scientific production on public policies for the education of youth and adults (EJA) presented in the working group "education of the youth and adults", in the National Association of Graduate Studies and Research in Education (Anped) , in the years 2011 and 2012 . For this study, were consulted all the summaries of the texts submitted to the working group referred, in mentioned period, totaling 32 productions and reading was taken in full of works considered the potential for this research . Some research has been undertaken in order to map the public policies for education of youth and adults in Brazil . The work called state of the art and state of knowledge have been recurrent in various fields of knowledge. Among them include Ventura (2008), Santos and Viana (2011) and Araujo and Jardilino (2011). The article presented here is included in this type of research , given its importance and relevance . From the work presented, realize yourself some continuities in what was found in previous research , as well as some changes . Note the reduced number of research presented in Anped ,working group 18, which dealt with the financing of youth and adult education. Also noticed a continuity in increasing the amount of production on federal programs for adult education , especially "PROEJA".The survey finds a growing interest by the academy understand, analyze and even intervene in this environment, seeking improvements to policies offer adult and youth education in our country .

Keywords: Education of the youth and adults. Public policy . Teacher training .

Introdução

Este artigo visa apresentar o balanço da produção científica acerca das políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) apresentada no Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultos, denominado também como GT 18, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos anos de 2011 e 2012.[1]

Para realização deste trabalho, foram consultados todos os resumos dos textos submetidos ao GT 18, no período mencionado, totalizando 32 produções e, a partir disso, foi feita leitura na íntegra dos trabalhos considerados com potencial para esta pesquisa.

Alguns dos dados aqui apresentados foram levantados através de um trabalho conjunto com o grupo responsável pelo projeto de pesquisa "Formação Continuada de Professores da EJA (educação de jovens e adultos): uma análise do impacto do programa 'UFOP com a Escola' no

trabalho de professores da Região dos Inconfidentes", do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Os trabalhos denominados Estado da Arte e Estado do Conhecimento têm sido recorrentes em várias áreas do conhecimento. O artigo que ora se apresenta se insere neste tipo de pesquisa dada a sua importância e relevância. Como bem salientam Romanowski e Ens (2006, p. 39), ao se referirem aos Estados da Arte em Educação, as pesquisas deste tipo significam

> [...] uma contribuição importante do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Essas autoras fazem uma distinção entre Estado da Arte e Estado do Conhecimento, caracterizando o primeiro como um levantamento amplo das publicações acerca de determinada temática, tendo uma diversidade de fontes de pesquisa. Já o Estado do Conhecimento abrange apenas um setor de publicações acerca de determinada temática (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Partindo desta conceituação, o presente trabalho pode ser caracterizado como um Estado do Conhecimento, por priorizar apenas um setor de publicações, que é o GT 18 da Anped.

Acredita-se que o levantamento e análises que serão apresentados neste artigo constituirá uma fonte importante de dados para os pesquisadores em Educação, especialmente àqueles que se debruçam sobre as temáticas políticas públicas e educação de jovens e adultos.

Este texto está dividido em quatro partes. A princípio, será apresentado um breve histórico da EJA no Brasil, a fim de se fazer uma contextualização. A seguir, será feita uma incursão em algumas pesquisas do tipo Estado de Arte e Estado do Conhecimento, que trabalham temática similar a desta pesquisa. Continuaremos com o levantamento e análises das pesquisas nos anos de 2011 e 2012 e tentaremos, como conclusão, apresentar algumas considerações finais.

Breve histórico da EJA no Brasil

Os estudos voltados para a educação de jovens e adultos se ampliaram nos últimos anos e têm estado na pauta de muitas discussões no campo da política educacional. É importante, ao se fazer uma discussão sobre educação de jovens e adultos no Brasil, relembrar alguns marcos legais que culminaram na educação como um direito de todos. A Constituição de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família". No artigo 208, temos que "O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988, p. 138).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96, avança neste sentido, regulamentando a Educação de Jovens e Adultos, ao estabelecer, em seu artigo 2º:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 37 da referida lei, temos que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" e, ainda, no parágrafo 3º, que "A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional" (BRASIL, 1996).

Posteriormente, no Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE n.º 11/2000, são instituídas as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento expressa o conceito, fundamentos e funções da EJA, explicitando as bases legais para a educação de jovens e adultos, definindo os cursos e exames da educação de jovens e adultos e apresentando algumas reflexões sobre a formação docente para o trabalho com este público (BRASIL, 2000).

Revisitando alguns estudos

Algumas pesquisas foram empreendidas com o intuito de mapear as políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil. Dentre elas, apresentaremos as de Ventura (2008), Santos e Viana (2011) e Araújo e Jardilino (2011).

Ventura (2008) apresentou uma reflexão acerca das políticas para a educação de jovens e adultos no Brasil, a partir do GT 18 da Anped, fazendo um levantamento dos trabalhos que contemplam tal temática, no período compreendido entre 1998 e 2008. A autora observou, nos trabalhos de tal período, que

> [...] a maioria das pesquisas desenvolve estudos de caso e sistematizações de experiências de abrangência reduzida; [...] poucos são os estudos sobre financiamento [...] [e ainda] são poucos os estudos sobre EJA tal como ocorre nas redes públicas de ensino (VENTURA, 2008, p. 11).

Constatou ainda que grande parte das pesquisas demonstra iniciativas da EJA a partir da segunda metade dos anos de 1990, identifica várias pesquisas que analisam criticamente as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso e constata o silenciamento ou inexistência de pesquisas que abordem as políticas no governo Lula (2003-2006). Além dessa lacuna, a autora identificou outras, como a inexistência de trabalhos com as seguintes abordagens:

> [...] análises críticas sobre a atuação das ONGs na EJA pós regime autoritário civil-militar; [...] estudos relativos às influências dos organismos internacionais e à repercussão desta influência nas estratégias do MEC para o atendimento da demanda por EJA [...] [e ainda] trabalhos históricos que sistematizem modelos e tipologias da educação de adultos no Brasil e seus pressupostos teórico-filosóficos (VENTURA, 2008, p. 12).

Santos e Viana (2011) objetivaram também fazer uma pesquisa do tipo Estado da Arte, tendo como fonte de dados a Anped, na categoria EJA

como políticas públicas, no período de 1998 a 2008. Foram identificados, nos trabalhos analisados por tal pesquisa, as políticas, programas e projetos relacionados à educação de jovens e adultos. Os autores apresentaram os estudos por região, sendo que a região Norte não registrou nenhuma pesquisa; as regiões Nordeste e Sul com 9,52% cada; a região Centro-Oeste com 14,28% e a região Sudeste com a grande maioria das pesquisas, na ordem de 66,67%. Identificaram, também, com este estudo, os tipos de pesquisas realizadas, sendo 66% de abordagem quantitativa/qualitativa, 29% de abordagem qualitativa e 5% de quantitativa.

As temáticas enfatizadas em tais pesquisas contemplaram

> [...] a descentralização das políticas públicas, a relação entre poder público e sociedade civil, programas de alfabetização e demais propostas de políticas, o distanciamento do Estado ante a EJA, a construção de sentidos no cerne dessa modalidade educacional, bem como a sua situação nas cidades e no campo (SANTOS; VIANA, 2011, p. 109).

As autoras concluíram este trabalho afirmando a necessidade de que pesquisas sejam feitas em alguns estados importantes, como Bahia, Pernambuco, Paraná e Santa Catarina e ainda que "[...] há muito por se construir em relação à Educação de Jovens e Adultos como direito básico para homens e mulheres" (SANTOS; VIANA, 2011, p. 110).

Araújo e Jardilino (2011) analisaram pesquisas relacionadas à educação de jovens e adultos referentes às políticas, sujeitos e práticas pedagógicas. Este trabalho tratou de um balanço da produção sobre a temática, entre os anos de 2006 e 2010, a partir do GT 18 da Anped e dos artigos publicados pela *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Educação e Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa*. Ao todo, foram analisados 82 trabalhos, nas três categorias já informadas anteriormente. Quanto à categoria "políticas públicas para a EJA", os autores identificaram 14 artigos, abordando as seguintes temáticas: políticas internacionais (relacionadas principalmente à VI Confintea); às políticas locais (ampliação da EJA, financiamento); presença das ONGs e do Sistema S (Sesc, Senai e Sesi) na oferta de EJA e um trabalho sobre as políticas para EJA no Plano Nacional de Educação. Com relação aos dados obtidos a partir do GT 18 da Anped, os autores

identificaram 26 produções, abordando alguns programas, como o Proeja, Pronera e Projovem; estudos sobre a EJA no sistema prisional e em áreas de assentamento; e ainda um trabalho sobre as Diretrizes para a EJA, no que se refere aos aspectos operacionais.

Comparando a quantidade de pesquisas em cada categoria definida, os autores perceberam que a categoria "políticas públicas para a EJA" foi a mais recorrente entre as publicações e concluem que esta tendência demonstra a preocupação dos estudiosos na EJA com este aspecto.

Este breve panorama apresentado a partir das pesquisas de Ventura (2008), Santos e Viana (2011) e Araújo e Jardilino (2011) servem de plano de fundo para a pesquisa que ora se apresenta, já que indica o estado do conhecimento, bem como as tendências e oportunidades de novas investigações no campo das políticas para a Educação de Jovens e Adultos.

As pesquisas sobre políticas para a EJA nos anos de 2011 e 2012

Esta pesquisa foi pensada com a finalidade de dar continuidade aos levantamentos e análises feitos sobre políticas públicas para a EJA nos últimos anos, focalizando os trabalhos apresentadas no GT 18 da Anped, nos anos de 2011 e 2012.

Como procedimentos metodológicos, primeiramente foram selecionados todos os resumos do GT 18 no período mencionado, totalizando 32 produções, sendo 16 por ano. Procurou-se fazer uma categorização destas pesquisas a partir de tal leitura e das palavras-chave apresentadas pelos autores. Com relação às pesquisas consideradas como potenciais para esta pesquisa foram feitas leituras na íntegra, a fim de conhecê-las mais profundamente e fazer análises quanto à temática, metodologia, objetivos e conclusões.

No GT 18 da Anped, no ano de 2011, dos 16 trabalhos apresentados, 4 trataram especificamente das políticas para EJA (Garcia e Alves; Hypolito e Ivo; Henrique, Baracho e Silva; Furtado e Lima).

Garcia e Alves (2011) investigaram a implantação do Proeja em uma rede estadual de ensino e, nesta, foi observada uma distância entre a implantação e a real efetivação do Programa. A partir dessa constatação, as autoras defenderam a importância e necessidade do Proeja ser efetivamen-

te realizado, enquanto um programa que amplia o direito à educação às pessoas que historicamente tiveram este direito negado. Defendem ainda o Proeja na perspectiva de ampliar a escolaridade dos alunos e lhes possibilitar a qualificação profissional. Adotou-se nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos a análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Outro trabalho que também aborda o Proeja é o de Hypólito e Ivo (2011). Neste, é discutida a adesão/resistência dos professores de uma Escola Federal de Ensino Técnico agrícola, o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, *campi* da Universidade Federal de Pelotas, diante da implantação do Proeja. Os autores apresentaram um estudo sobre os antecedentes históricos no embate travado entre educação profissional, técnica, *versus* educação integral e conceberam o Proeja, a partir do texto-base que o fundamenta, como

> [...] uma política inédita no Brasil, que traz diversas inovações nas reflexões e discussões até então realizadas acerca da EJA, além de estabelecer princípios e concepções para esta modalidade de ensino, que confrontam o tipo de formação técnica e profissional que até então vinha sendo desenvolvida (HYPÓLITO; IVO, 2011, p. 7-8).

Os autores concluíram que os processos de resistência dos professores são consequência de uma série de fatores, podendo ser destacados: "[...] as representações dos professores acerca do aluno da EJA; a falta de conhecimento sobre a EJA, as dificuldades em definir estratégicas pedagógicas para este público, dentre outras" (HYPÓLITO; IVO, 2011, p. 11). No entanto, os autores perceberam que esta resistência por parte dos professores tende a diminuir, na medida em que estes profissionais conheçam e se envolvam mais com o Programa. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos a análise de documentos e entrevistas.

Henrique, Baracho e Silva (2011) tiveram como foco de sua pesquisa a percepção de professores e alunos participantes do Proeja, oferecido pelo IFRN nos *campi* de Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos, sobre quais práticas pedagógicas contribuíam para a integração do currículo. A partir da identificação de quais eram essas práticas pedagógi-

cas (trabalhos interdisciplinares, aulas de campo, visitas técnicas, projetos de pesquisa e extensão), as mesmas foram estudadas e chegou-se à conclusão de que elas não acontecem de maneira sistemática e intencional, o que compromete a efetivação de um currículo integrado. A pesquisa foi do tipo qualitativa, de caráter exploratório, tendo como principais instrumentos questionários e entrevistas semiestruturadas.

Furtado e Lima (2011) apresentaram como objetivo de sua pesquisa favorecer reflexões sobre a relação entre trabalho e educação para a formação profissional, tendo como foco, o Proeja. Investigaram, para isso, o "currículo em ação" dos cursos do Proeja em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Eles observaram certa resistência dos professores quanto à docência na EJA e identificaram dificuldades, como a heterogeneidade e os ritmos de aprendizagem dos alunos, integração dos conteúdos do ensino médio com os do ensino profissional, dentre outros.

Mesmo diante dessas dificuldades apresentadas pelos professores, que se traduziu em resistência, a pesquisa concluiu que a efetivação do Proeja em tais institutos possibilitou um processo de reflexão dos professores em relação às suas práticas pedagógicas e evidenciou a necessidade de uma formação pedagógica inicial para os docentes que atuam na EJA, dada as especificidades desta modalidade de ensino. Outra preocupação apontada pela pesquisa foi a dificuldade dos professores em associarem teoria e prática. No entanto, apesar de todos esses obstáculos, os docentes manifestam o desejo de realizarem seu trabalho de maneira mais contextualizada, crítica e que atenda às necessidades de seus alunos. Esta investigação foi do tipo qualitativa, participativa/colaborativa, utilizando-se a pesquisa etnográfica. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação, entrevistas, fragmentos de histórias de vida, dinâmicas grupais e grupo focal.

Para visualizar os dados coletados no ano de 2011, o gráfico 1 representa a porcentagem de trabalhos apresentados no GT 18 da Anped, que tratam a temática políticas públicas para a EJA (25%) e a porcentagem dos demais trabalhos, no mesmo GT, com outras temáticas (75%). As outras temáticas se referem à formação docente para EJA, práticas pedagógicas, sujeitos da EJA (professores e alunos), EJA e educação especial.

O gráfico 2 representa a porcentagem de trabalhos apresentados no GT 18 da Anped, no ano de 2011, identificados por região. Percebemos que a região Nordeste concentra a maioria das publicações (37,50%), se-

guida pelas regiões Sul e Sudeste (25% cada) e pela região Centro-Oeste (12,5%). Neste ano, não houve nenhuma publicação da região Norte.

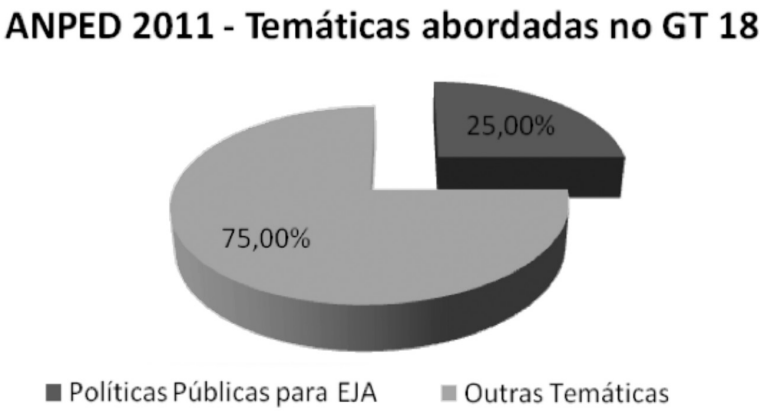


Gráfico 1: Temáticas abordadas GT 18 ANPED, 2011

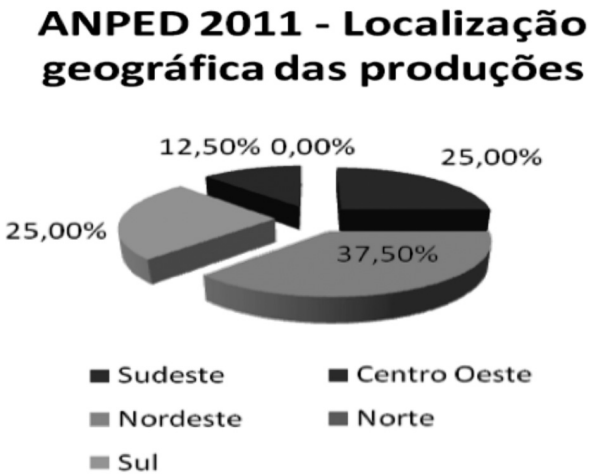


Gráfico 2: Localização geográfica das produções – ANPED, 2011

No ano de 2012, dos 16 trabalhos apresentados no GT 18, seis se referem às políticas para EJA (Di Pierro; Carvalho; Silva, Diniz e Baracho; Silva; Ferreira, Scopel, Oliveira e Amparo; Machado e Garcia).

Carvalho (2012) expressou em seu trabalho, fruto de uma pesquisa de doutorado, as contradições e incongruências das políticas para a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil no período de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nos anos de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010, caracterizando-as como políticas de "coalizão" e "contradição". Foram analisados alguns programas, projetos e políticas relacionados à EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado, o ProJovem, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Procurou-se perceber também o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) na EJA.

A pesquisa concluiu que tais políticas, embora tenham representado certo avanço no cenário da EJA no Brasil, não conseguiram reverter o quadro de marginalização histórica em que esta modalidade de ensino se insere. Quanto aos investimentos federais para as políticas da EJA, percebeu-se que houve maior responsabilização da União; no entanto, os resultados alcançados não foram satisfatórios, diante das reais demandas de investimentos. A autora concluiu, ainda, a necessidade de se "lutar" para superar os problemas da EJA, através dos fóruns, conselhos, comissões legislativas, dentre outras entidades.

Silva (2012) analisou o processo de implantação e os desafios enfrentados na consolidação do Proeja no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), nos seus diferentes *campi*. Percebeu-se nesta investigação que, na consolidação do Proeja, predominaram ações transitórias e desarticuladas e que os principais desafios se referiram à formação docente, à sistematização das experiências, às práticas pedagógicas que precisam ser integradas, buscando, dentre outros aspectos, a definição de estratégias adequadas ao público da EJA. A pesquisa chamou atenção ainda para a necessidade de um trabalho em conjunto, engajado, de todos os agentes envolvidos com a EJA a fim de que mudanças necessárias aconteçam.

Silva, Diniz e Baracho (2012) objetivaram, com sua pesquisa, analisar a efetivação do Proeja, em um curso de alimentos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no *campus* Currais Novos, identificando a sua contribuição para a formação integral dos jovens e adultos atendidos naquela localidade; formação esta embasada em três pilares: formação geral, formação profissional e desenvolvimento lo-

cal. Esperava-se constatar se as metas definidas pelo governo federal, a partir do Proeja, estão sendo alcançadas. A partir dos dados analisados, concluiu-se que o Proeja, com suas metas e ações, atende às necessidades e características da região, contribuindo significativamente para o desenvolvimento local e, consequentemente, com as condições de vida da população.

Ferreira, Scopel, Oliveira e Amparo (2012) analisaram a formação dos alunos do Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo, por meio do Projeto Integrador. O Projeto Integrador foi uma experiência diferenciada, na qual os alunos e professores, a partir de suas vivências, experiências e saberes, definiram a estrutura curricular do curso, algo que difere da estrutura do Proeja. A pesquisa elucidou as contribuições de tal projeto, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica, à integração do currículo e à valorização e visibilidade dos sujeitos da EJA. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de uma pesquisa-ação.

Machado e Garcia (2012) buscaram compreender as relações existentes entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, através de dois programas federais: o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra (Pipmo), desenvolvido no Brasil nos anos de 1960, na época da Ditadura Militar e um mais atual, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Para se fazer esta análise, o referido trabalho fez incursões na história da EJA e identificou relações muito próximas, entre o passado e o presente, concluindo que há muito ainda a se caminhar para a garantia de uma educação como direito e para uma formação profissional mais ampla, que não contemple somente aspectos técnicos, mas sim uma formação humana integral.

Di Pierro (2012) apresentou uma pesquisa em andamento e, portanto, com resultados preliminares, em que procurou analisar "[...] a colaboração entre as esferas do governo nas políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) no Estado de São Paulo". Ela trabalhou com 128 municípios paulistas, no período de 2005 a 2010, discutindo o papel regulador do Estado na implementação das políticas sociais e das políticas públicas para a EJA e a importância do Fundeb, constatando que os valores estabelecidos por tal fundo não são utilizados de maneira devida nas despesas municipais. Os dados revelaram que o Fundeb não ampliou e qualificou a oferta de EJA em tais municípios, mas, ao contrário, houve declínio nas matrículas. Os resultados preliminares de tal estudo demonstraram

> [...] isolamento e heterogeneidade dos municípios, cuja capacidade financeira, administrativa e pedagógica é muito desigual; fragmentação de políticas e programas; competição político-eleitoral entre os governos das três instâncias; falta de mecanismos efetivos de redistribuição e coordenação entre elas. (DI PIERRO, 2012, p. 15).

Quanto à metodologia, houve na primeira etapa da pesquisa uma análise quantitativa e, posteriormente, estudos de caso, metodologia ainda em desenvolvimento na época da publicação desta.

O gráfico 3 representa a porcentagem de trabalhos apresentados no GT 18 da Anped, ano de 2012, que trataram da temática políticas públicas para a EJA (37,5%) e a porcentagem dos demais trabalhos, no mesmo GT, com outras temáticas (62,5%). Nestas outras temáticas foram encontrados trabalhos que abordaram: identidade docente, representações sociais, idosos e tecnologia, práticas de letramento, livro didático, estado da arte, sujeitos da EJA.

O gráfico 4 representa a porcentagem de trabalhos apresentados no GT 18 da Anped, ano de 2012, por região. A região que mais apresentou trabalhos foi a região Sudeste (37,50%), seguida da região Nordeste, com 31,25%. A região Centro-Oeste participou com 18,75% das produções e a região Norte com um trabalho, que corresponde a 6,25% da produção total.

Considerações finais

A partir dos trabalhos apresentados, percebem-se algumas continuidades no que foi constatado nas pesquisas anteriores, como também algumas alterações. Ventura (2008) chama a atenção para o número reduzido de pesquisas apresentadas na Anped, GT 18, que trataram do financiamento da educação de jovens e adultos. Observou-se que este dado permaneceu, já que no ano de 2011 não houve nenhuma pesquisa com tal abordagem e, em 2012, apenas duas pesquisas abordaram tal temática: Carvalho (2012) e Di Pierro (2012).

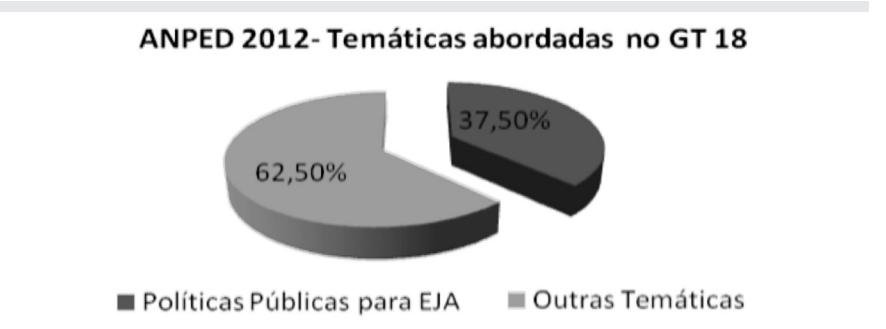


Gráfico 3: Temáticas abordadas no GT 18 – ANPED, 2011

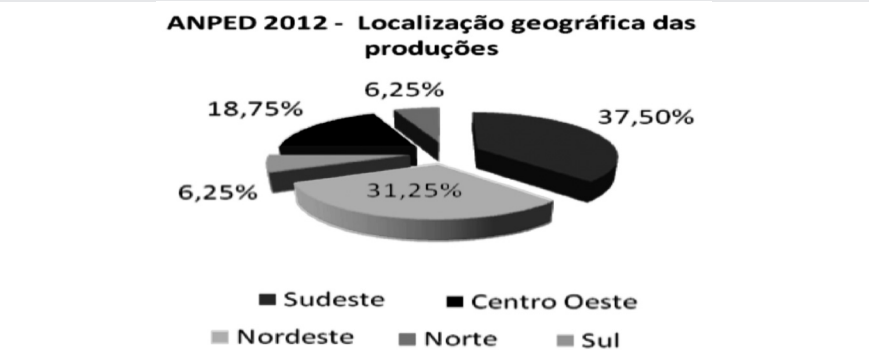


Gráfico 4: Localização geográficas das produções – ANPED 2012

Percebeu-se também uma continuidade quanto ao aumento da quantidade de produções sobre os programas federais para a EJA, especialmente o Proeja, como já salientava Araújo & Jardilino (2011). Dos 16 trabalhos apresentados pelo GT 18 da Anped, no ano de 2011, quatro se referiram às políticas públicas, sendo que todos eles trataram do Proeja. No ano de 2012, nesta mesma fonte de dados, dentre os 16 trabalhos apresentados, 6 se referiram às políticas públicas para EJA e, destes, 3 abordaram o Proeja. Vale informar que no ano de 2011, a Anped, em seu GT 18, encomendou um trabalho intitulado "Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa". Embora este artigo não tenha como foco os trabalhos encomendados, o destaque se dá pela importância atribuída a esta temática na produção acadêmica nos últimos anos.

Ventura (2011) chama a atenção para a inexistência de pesquisas sobre os programas criados e implementados durante o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006). Este dado é alterado nesta nova pesquisa, já que em 2012 o GT 18 apresentou a pesquisa de Carvalho (2012), que analisou a EJA no governo Lula em seus dois mandatos (2003-2010). No entanto, outras lacunas apresentadas por Ventura permaneceram, sendo elas:

> [...] análises críticas sobre a atuação das ONGs na EJA pós-regime autoritário civil-militar; de estudos relativos às influências dos organismos internacionais e à repercussão desta influência nas estratégias do MEC para o atendimento da demanda por EJA; e de trabalhos históricos que sistematizem modelos ou tipologias da educação de adultos no Brasil e seus pressupostos teórico-filosóficos (VENTURA, 2011, p. 12).

Santos e Viana (2011), no período de 1998 a 2008, bem como Araújo e Jardilino (2011), no período de 2006 a 2010, não encontraram nenhum trabalho produzido na região Norte do país. Mesmo que de forma tímida, este quadro sofre alterações, já que no ano de 2012 foi apresentado um trabalho desta região no GT 18 da Anped.

As pesquisas apresentadas no GT 18 da Anped, originárias da região Nordeste, têm tido um crescimento considerável. De 9,25% (SANTOS; VIANA, 2011) nos anos compreendidos entre 1998 e 2008, passou-se, no ano de 2010, a representar 31,25% da produção nacional e, em 2012 a 37,50%. Esta tendência ao crescimento das produções de tal região já era observada e justificada por Araújo e Jardilino (2011).

O gráfico 5 representa um comparativo entre os anos de 2011 e 2012, quanto à localização geográfica das pesquisas apresentadas no GT 18 da Anped. Destaca-se o crescimento da produção das regiões Nordeste e Sudeste do país.

Observa-se que tem havido, nestes dois últimos anos, um crescimento nas produções que contemplam a temática políticas públicas para EJA, como demonstra o gráfico 6. Em 2011, tínhamos uma produção de 25% de pesquisas que se referiam a esta temática, ao passo que em 2012, a porcentagem é de 37,5%.

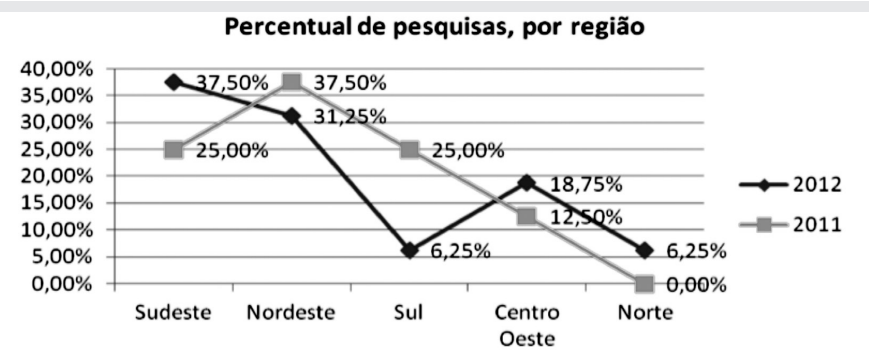


Gráfico 5: Percentual de pesquisas, por região

Tal constatação pode indicar um interesse crescente da academia por compreender, analisar e até mesmo intervir neste meio, buscando melhorias para as políticas de oferta da educação de jovens e adultos em nosso país. Segundo Santos e Viana (apud AZEVEDO, 2004, p. 5), "Quando se enfoca as políticas públicas, significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo tecido social e que têm no Estado o lócus da sua condensação". Daí a importância de pesquisas que analisem criticamente este cenário e busquem contribuir para a efetivação de uma educação verdadeiramente humana, democrática, que valorize o sujeito da EJA (professor e aluno), em sua particularidade e dignidade.

Gráfico 6: Temáticas abordadas no GT 18

No que se refere à metodologia e procedimentos de pesquisa, percebeu-se, a partir dos dados coletados nos trabalhos, que a grande maioria optou pela pesquisa qualitativa, tendo-se utilizado, em grande parte, entrevistas, questionários e estudos de caso.

Este trabalho é finalizado esperando ter contribuído, de alguma forma, para a construção do cenário acerca das produções sobre políticas públicas para EJA em nosso país e para futuras pesquisas.

Nota

1 A pesquisa foi realizada no marco do estado da arte da temática para o projeto de pesquisa. "Formação continuada de professores da EJA: uma análise do impacto do Programa "UFOP com a Escola" no trabalho dos professores da Região dos Inconfidentes, realizada no Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (Foprofi) 2012-2013, financiada pela Fapemig e coordenada pelos professores José Rubens Lima Jardilino, Célia Maria F. Nunes, Regina M. B. de Araújo. Uma primeira versão deste texto foi apresentado recentemente pelos autores no XI Congresso Nacional de Educação (Educere), em Curitiba, 23-26 de setembro 2013.

Referências

ARAÚJO, R. M. B.; JARDILINO, J. R. L. Educação de Jovens e Adultos as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo – 2006 a 2010. *EccoS – Revista Científica,* São Paulo, n. 25, p. 59-75, jan./jun. 2011

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 01/2000, de 5 de julho de 2000: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p. 18.

BRASIL. *Constituição Federal* (1988). Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei 9394, de 20/12/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. A Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2011): incongruências das políticas e do FUNDEB. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais…* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p.1-18.

DI PIERRO, Maria Clara. A configuração do ensino de jovens e adultos do Estado de São Paulo sob a vigência do FUNDEB: resultados preliminares de uma pesquisa em andamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais…* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p.1-18.

FERREIRA, M. J. R de; SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, M. de; AMPARO, Z. T. S da. Projeto Integrador: o percurso formativo dos alunos do PROEJA na perspectiva da formação integrada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais…* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p.1-16.

FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA Ensino Médio e Educação Profissional: Limites e possibilidades no PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2012, Natal. *Anais…* Natal: Anped, 2011. p.1-15.

GARCIA, L. T.; ALVES, M. F. O Proeja em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2012, Natal. *Anais…* Natal: Anped, 2011. p.1-16.

HENRIQUE, A. L. S.; BARACHO, M. G; SILVA, J. M. N da. Práticas Pedagógicas de Integração no PROEJA-IFRN: o que pensam os professores e estudantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2012, Natal. *Anais…* Natal: Anped, 2011. p. 1-18.

HYPOLITO, Á. L. M.; IVO, A. A. Educação, Políticas Públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2012, Natal. *Anais…* Natal: Anped, 2011. p.1-16.

MACHADO, M. M.; GARCIA, L. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais…* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p.1-16.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, A. R; VIANA, D. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 83-114.

SILVA, A. L. da. O PROEJA do Instituto Federal de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais…* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p.1-17.

SILVA, J. M. da; DINIZ, A. L. P.; BARACHO, M. G. das. O PROEJA no IFRN – Campus Currais Novos e o desenvolvimento local: conexões possíveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais…* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p.1-16.

VENTURA, Jaqueline. A política educacional para a EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Anped (1998-2008): contribuições para o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2012, Caxambu. *Anais…* Caxambu: Anped, 2008. p.1-15.

Recebido em 18 out. 2013 / Aprovado em 11 nov. 2013
Para referenciar este texto
ARAÚJO, R. M. B. et al. Políticas para educação de jovens e adultos no Brasil: a produção da área nos anos de 2011 e 2012 veiculadas na Anped. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 67-84. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4313

O jovem e a violência: perspectivas de educação dual[1]

The young and violence: perspectives from dual education

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. RS – Brasil
rosimaresquinsani@upf.br

Valdocir Antonio Esquinsani
Mestre em Letras. Professor e pesquisador da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. RS – Brasil
valdocir@upf.br

Resumo: O texto parte da premissa que a mídia se constitui – progressivamente na sociedade atual –, em responsável pela construção e circulação de um conjunto de imagens, códigos e informações, exercendo protagonismo como formadora de opinião. Assim, o texto apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o impacto da mídia na construção da agenda educacional, especificamente no que concerne às ações para o trato com a violência jovem no ambiente escolar. Parte de uma pesquisa quali-quantitativa, ancorada na análise de conteúdo sobre 154 produtos midiáticos, veiculados nos três maiores semanários brasileiros de circulação nacional: *Veja*, *Isto É* e *Época*, no recorte temporal de 2001 a 2011, sendo que a partir do exame dos produtos midiáticos foram estabelecidas leituras sobre as representações da violência na/da escola e as diferentes ações empenhadas para o combate a essa violência envolvendo, especificamente, distintas perspectivas de educação para distintos grupos de jovens, tangenciando, assim, o dualismo educacional. Como conclusão, as opiniões formadas pela mídia merecem uma ponderação circunstanciada pela crítica levando, no caso em tela, a reflexões sobre a violência no ambiente escolar em contextos de educação dual.

Palavras-chave: Mídia. Violência. Escola. Agenda. Dualismo educacional.

Abstract: The text assumes that the media is – increasingly in today's society – in charge of the construction and circulation of a set of images, codes and information, exercising leadership as opinion maker. Thus, this paper presents the results of a survey on the impact of media in the construction of the educational agenda, specifically

regarding the actions to deal with youth violence in the school environment. Part of a qualitative and quantitative research, anchored in the content analysis of 154 products of mass media, served in three major Brazilian magazines of national circulation: *Veja*, *Isto É* and *Época*, in the time frame from 2001 to 2011, and from the examination of media products readings were established on the representations of violence / school and the different shares pledged to combat such violence involving specifically distinct perspectives of education for different groups of young people, tangent thus dualism education. In conclusion, the opinions formed by the media deserve detailed consideration by critics leading, in the case in question, the reflections on violence in the school environment in the context of dual education.

Key words: Mass media. Violence. School. Schedule. Educational dualism.

1 Aspectos introdutórios

A pesquisa em tela organizou-se a partir da seguinte indagação: como a mídia tem representado a violência no ambiente escolar, sobretudo no que se refere às ações para o trato com a violência jovem no ambiente escolar? Para apresentar respostas a esta questão, a pesquisa fundamentou-se em uma base quali-quantitativa, ancorada na análise de conteúdo sobre 154 produtos midiáticos, veiculados nos três maiores semanários brasileiros de circulação nacional: *Veja* (Editora Abril); *Isto É* (Editora Três) e *Época* (Editora Globo), no recorte temporal de 2001 a 2011.

O foco nas representações (e interpretações) da mídia justifica-se em face à progressiva preponderância da mídia sobre o ponto de vista das sociedades modernas: "[...] de uma forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos no mundo moderno" (THOMPSON, 2001, p. 19). O discurso da mídia é ponto determinante na composição da agenda das discussões sociais. O cotidiano brota de suas colunas forjando opiniões e lançando temas aceitos e entendidos como relevantes e dignos de discussão pela sociedade.

A mídia é capaz de incluir temas na agenda de debates sociais e, por conseguinte, educacionais, justamente por dar conta

> [...] da complexa trama existente entre a linguagem específica em correlação com os sentidos que nela circulam e são construídos, elementos que não se separam do modo de ser e es-

> tar, no interior das práticas de produção, veiculação e recepção (FISCHER, 2002, p. 89).

Tal fato configura os seus produtos em entendimentos coletivos, em consensos provisórios, em supostas unanimidades.

Para efeitos de análise, os textos examinados se alocam na ordem de discurso da imprensa, onde os principais gêneros são: o jornalismo informativo (nota, notícia, reportagem, entrevista) e o jornalismo opinativo (editorial, comentário, artigo, resenha e coluna) (MELO, 1994, p. 62).

Ainda como condução metodológica ante o *corpus* documental selecionado, priorizou-se a análise de conteúdo para o exame das reportagens, entendendo que o discurso e os posicionamentos contidos em tais reportagens não são "[...] um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições" (BARDIN, 2007, p. 164). Por esta razão, um produto midiático não diz apenas o que está contido em suas linhas, requisitando, para sua interpretação, o olhar crítico do pesquisador, olhar de quem "[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (BARDIN, 2007, p. 38).

De tal modo,

> [...] analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto. Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. (FERNANDES, 2005, p. 22).

Procedimentalmente, as reportagens foram selecionadas de acordo com critérios afetos ao objetivo da pesquisa, com base em indexadores a partir de palavras-chave. No conjunto de reportagens dos semanários escolhidos, foram coletadas e destacadas as que apresentavam uma das

seguintes palavras-chave: juventude, violência e escola. Com base nesse critério, chegou-se aos 154 produtos midiáticos.

Como escopo metodológico, importa mencionar que a pesquisa faz parte de um contexto amplo, com o objetivo de levantar possíveis elementos que emprestem relevância – a partir das pautas da mídia –, para a composição da atual agenda educacional, sendo que o texto apresentado consubstancia-se, pois, como parte integrante de um esforço maior de pesquisa visando levantar possíveis indicadores para a discussão da qualidade em redes e sistemas públicos de ensino.

Pode-se dizer que agenda é um termo/conceito relativamente recente no cenário educacional (DALE, 2001; TEODORO, 2001; CARVALHO, 2007), tratado como sinônimo para pauta de destaques ou assuntos – que podem ficar no plano meramente discursivo ou consubstanciarem-se em mecanismos efetivos de políticas e administração educacional –, cuja composição sofre interferência de diversos elementos, como a academia, as políticas de governos, as tendências teóricas, as pressões de organismos internacionais e, também, a mídia.

2 A mídia e a composição da agenda contemporânea

Considerando as sociedades complexas e suas demandas, a mídia é responsável pela construção e circulação de um amplo leque de imagens, códigos e informações, com uma inigualável capacidade de disseminação e alcance de seus conteúdos e representações acerca da realidade social, exercendo indiscutível protagonismo como formadora de opinião.

Portanto, a escolha do tema sob o foco da mídia não é casuística, uma vez que

> [...] as lutas concretas de cada sociedade são postas em cena nos textos da mídia, especialmente na mídia comercial da indústria cultural cujos textos devem repercutir as preocupações da sociedade, se quiserem ser populares e lucrativos (KELLNER, 2002, p. 32).

Ao sabor da cultura da mídia, se há interesse, vendem-se revistas. Se as revistas são vendidas, opiniões são formadas. Se opiniões são formadas, merecem ser construídas e reconstruídas circunstanciadas pela crítica advinda de uma reflexão teórica e empírica mínima.

A mídia, por seu papel nas sociedades contemporâneas, possui o condão de determinar a pauta do que será notícia. Assim, a mídia promove certos temas e compõe a agenda do que será discutido (e, portanto, considerado relevante), a partir do momento que escolhe o que será notícia. Ao fazer circular tais temas, constroem-se crenças de que estes são os problemas importantes sobre os quais devemos pensar e nos posicionar. Ao decidir o que será notícia, a mídia também decide – de uma certa maneira –, nossos amores, gostos e problemas.

Ininterruptamente, constrói modelos sobre o bem e o mal, o certo e o errado, a justiça, a beleza, a política (e as formas de fazê-la), que podem legitimar ou desqualificar determinadas práticas; evidenciar pontos de vista, tornando-os majoritários; e neutralizar opiniões adversas.

Sobre este assunto, Kellner (2002, p. 27) aduz que

> A cultura veiculada pela mídia transformou-se numa força dominante de socialização: suas imagens e celebridades substituem a família, a escola e a Igreja como árbitros de gosto; valor do pensamento, produzindo novos modelos de identificação e imagens vibrantes de estilo, moda e comportamento.

Assim, os meios de comunicação, de acordo com suas premissas editoriais, selecionam e fazem os recortes sobre o que será divulgado (e como o será), o que impinge ao jornalismo um caráter de detentor de sentidos, produtor de verdades, sobretudo em relação à "[...] mais fundamental conquista da mídia contemporânea, sobretudo a mídia factual: sua capacidade de nos convencer de que o que ela representa realmente ocorreu" (SILVERSTONE, 2002, p. 67).

Importa ressaltar que as revistas são tomadas como documentos de domínio público: produtos sociais tornados públicos que, como diz Peter Spink (1999, p. 136),

> [...] eticamente estão abertos para análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização. Podem refletir as transformações lentas em posições e posturas institucionais assumidas pelos aparelhos simbólicos que permeiam o dia-a-dia ou, no âmbito das redes sociais, pelos agrupamentos e coletivos que dão forma ao informal, refletindo o ir e vir de versões circulantes assumidas ou advogadas.

Através das páginas de uma revista semanal, exemplarmente, a mídia pode ser capaz de produzir desdobramentos para os seus discursos, consubstanciados em certezas: formação de opinião. Através dos seus discursos sobre os mais diferentes temas, a mídia forma opiniões e condiciona argumentos sobre os temas que lança em pauta.

A mídia encontra-se presente em todo o universo social, plasmando-se as compreensões que o indivíduo faz sobre os elementos da realidade que o cerca, pois o mesmo absorve as experiências da superfície do mundo, incorporando-as ao seu dia a dia (SILVERSTONE, 2002) a partir de um ponto de vista não reflexivo.

Dentro do contexto cotidiano, a mídia informativa (como os jornais e as revistas, por exemplo) é especialmente importante, já que ela se torna – direta ou indiretamente – uma fonte essencial de fornecimento dos recursos de que a população dispõe para informar-se. Assim, aquilo que os meios de informação veiculam ou deixam de veicular é significativo do ponto de vista da percepção da realidade social que está disponível para os consumidores.

Esta lógica "informativa" vem no bojo do próprio conceito de jornalismo, e dos ideais a partir do qual ele foi inspirado.

> [...] o jornalismo é a síntese do espírito moderno: a razão (a verdade, a transparência) impondo-se diante da tradição obscurantista, o questionamento de todas as autoridades, a crítica da política e a confiança irrestrita no progresso e no aperfeiçoamento contínuo da espécie (MARCONDES FILHO, 2000, p. 9).

A ideia-gênese é de um conhecimento, um saber (a notícia, a informação, a fala de alguém que, por alguma razão, aguce a curiosidade e/ou a expectativa) que circule de forma mais ou menos livre (MARCONDES FILHO, 2000), o que gerou a chamada "mitologia da profissão", ou seja, o mito de que o veículo de comunicação (o jornalismo e o jornalista, por conseguinte) é objetivo, imparcial e tem um compromisso com a verdade (SILVA, 2001, p. 9). Já Marcondes Filho (2000, p. 9) soma mais um a estes mitos: o mito da transparência simbioticamente ligado ao mito da isenção. Silva (2001, p. 35) diz, por exemplo, que isenção é o "[...] nome que se dá à opinião que recebe o apoio de um grupo em condição de fazer valer as suas ideias em determinada situação".

Todavia, a relação da mídia com o campo da educação é eivada por uma série de percalços, argumentos e contra-argumentos que definem, indelevelmente, a agenda da educação no próprio movimento de contradição, pois

> Educação e Media são campos de formação de conceitos, preconceitos, consciências, subjetividades e áreas construtoras privilegiadas da opinião pública. Pois, além de tratarem de cultura, de valores e informação, são campos também veiculadores de ideologia, uma vez que utilizam em suas ações a linguagem. E ao utilizar-se o signo linguístico para construir processos de significação, tanto o campo Mediático, por meio de seus agentes, os jornalistas –, quanto as Ciências da Educação, por meio dos professores e investigadores, estão agindo nos campos da ideologia e do poder. Tais sujeitos se constituem em ideólogos e agentes de conhecimentos autorizados em suas respectivas áreas (FREITAS, 2009, p. 2).

Sendo assim, nos discursos produzidos e em contraposição aos discursos produzidos pela educação, a mídia é capaz de ratificar estereótipos ou, se assim desejar, produzir sentidos que tragam o tema para o centro do debate social mais amplo, formando a agenda da educação.

Como alerta Silverstone (2002, p. 9), "[...] não podemos escapar à mídia [...] ela está presente em todos os aspectos da vida cotidiana". A mídia, através dos seus documentos de domínio público, é capaz de fazer

chegar a um maior número de pessoas o debate social acerca da educação nacional, sendo materialmente relevante a apropriação que a mesma faz sobre as avaliações em larga escala, atualmente considerado o tema da "moda" no que se refere à educação.

3 Sobre pautas e abordagens… os caminhos da empiria

A partir deste ponto, o texto procura discutir o conteúdo dedicado às interpretações e representações produzidas pela mídia de grande circulação, acerca da violência no ambiente escolar. Considerando o exame dos produtos midiáticos destacados, é possível estabelecer leituras e tendências, inferindo o protagonismo da mídia na promoção de determinadas abordagens e interpretações, compondo agenda do que será discutido a partir do momento que escolhe o que será notícia.

Há ainda que se destacar a distinção entre a violência na escola e a violência da escola. A primeira forma de violência é contextual, caracterizando-se por "[…] aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar" (CHARLOT, 2002, p. 434). A segunda forma de violência é institucional, está ligada à natureza das atividades realizadas na instituição escolar (CHARLOT, 2002). A mídia trata dessas duas dimensões da violência.

Importa também inferir que a violência no ambiente escolar é uma pauta ascendente. Temáticas afetas ao universo escolar com enfoque em distintas "classificações" de violência ganham espaço, de forma progressiva, nas páginas dos semanários. Se no início do período em destaque são relativamente raros os aportes sobre o assunto, a partir dos anos 2005/2006, pululam reportagens sobre a violência instalada no ambiente escolar.

Em relação às exterioridades ou aspectos extrínsecos, duas situações se sobressaem: o progressivo interesse pela temática da violência, especialmente na/da escola, e a presença de dois focos claramente determinados para o enfrentamento do assunto, focos definidos pela condição socioeconômica dos sujeitos eventualmente envolvidos em situações ou contextos de violência.

Parece haver um consenso de que é necessário fazer a denúncia da violência no contexto escolar, mas também apresentar eventuais alterna-

tivas para o enfrentamento do problema, ou delinear ações materiais para o combate à violência. Entretanto, quando as revistas dedicam-se a esta tarefa, permitem que se sobressaiam distintas concepções para o trato com o tema, concepções desenhadas de acordo com a camada social a qual se vinculam os sujeitos envolvidos no contexto de violência.

Também parece pertinente esclarecer que a violência na escola, ou a violência contextual que "invade" os muros da escola é tratada de forma equilibrada comparada aos aspectos inerentes à violência da escola, ou violência institucional. É possível, assim, indicar que 48% das reportagens tratam sobre a violência contextual e, por conseguinte, 52% dos produtos midiáticos examinados lançam olhares sobre a violência institucional. De igual forma, há certo equilíbrio no trato com os sujeitos protagonistas dos atos de violência: tanto alunos quanto professores são apresentados como vítimas de atos violentos ou intimidatórios. Entretanto, parece preocupante o grande número de produtos midiáticos que apresentam o aluno como algoz, ora do colega, ora do docente.

Já em relação aos aspectos intrínsecos, é possível identificar assuntos recorrentes e que incidem, direta ou tangencialmente, sobre a violência na/da escola. Assim, o tema violência foi categorizado de acordo com estas duas perspectivas: violência contextual (na escola) e violência institucional (da escola).

É considerável o número de produtos midiáticos que versa sobre a violência. Retratada com as mais distintas cores, desde a violência que impacta diretamente na sala de aula, como no aporte que desvincula a violência na escola da "natural" rebeldia de crianças e adolescentes, associando-a a conjunturas sociais mais amplas (Revista *Veja*, Edição 1.744, de 27/3/2002, reportagem "Tão violenta como a rua: Megaestudo da Unesco mostra, com estatísticas, que falta segurança nas escolas brasileiras"), passando pela violência que instala medos e fobias docentes, sobretudo em relação à atuação com alunos indisciplinados (Revista *Veja*, Edição 1.904, de 11/05/2005, reportagem "Com medo dos alunos: Provocado pela indisciplina na sala de aula, um distúrbio psicológico se alastra entre os professores: a fobia escolar").

A reportagem "Quando ensinar é uma guerra: Alunos desmotivados, indisciplina, infraestrutura precária e violência. São muitas as adversidades enfrentadas pelos professores – e o maior prejudicado é, mais uma

vez, o bom ensino" (Revista *Veja*, Edição 2.117, de 17 de junho de 2009) apresenta, exemplarmente, a violência como fruto peco da justaposição das duas formas de violência expostas por Charlot (2002): a violência contextual (na escola) e a violência institucional (da escola), relatando a soma de diferentes processos como causadores dos eventos violentos que estão sendo noticiados.

Há, também, outros enfoques explorados no trato com o tema, especialmente no que concerne aos relacionamentos afetivos, mormente no que diz respeito à naturalização ou banalização de certa cultura de violência "afetiva", como na reportagem "Elas batem. Eles apanham" (Revista *Época*, Edição 702, de 31/10/2011), que narra as bases nas quais têm se estabelecido os relacionamentos afetivos entre adolescentes. Há relativa generalização e naturalização de comportamentos violentos, explicados das mais distintas formas, mas, em geral, tolerados e tratados como um fato consumado.

Um tema dos mais fortes e que envolve diretamente o contexto atual, a dimensão da violência e os processos educativos, diz respeito ao *bullying* (tanto físico, presencial, quanto o chamado *cyberbullying* praticado através, especialmente, de redes sociais), explorado com mais intensidade nos últimos cinco anos do período em relevo.

Pauta ascendente na mídia, o *bullying* é caracterizado como

> [...] aquela agressão que se apresenta de forma velada, por meios de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores, prolongadamente contra a mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos. (FANTE, 2005, p. 119).

A reportagem "A tecnologia a serviço dos brutos: Um em cada seis estudantes brasileiros do ensino fundamental já foi alvo de *bullying* no mundo virtual. Isolamento, medo e até depressão são sinais evidentes desse tipo de violência" (Revista *Veja*, Edição 2.163, de 05/05/2010) representa um dos focos preferenciais para o trato com o tema, ou ainda como expresso na reportagem "Como vencer o *bullying*: Um terço dos adolescentes brasileiros diz sofrer agressões e intimidações na escola. Conheça alguns

projetos para combater o problema que estão dando certo no Brasil e no Exterior" (Revista *Isto É*, n. 2.169, de 01/04/2011).

Entretanto – e este será objeto da próxima seção do texto – as formas de enfrentamento da violência na/da escola propostas pela mídia apresentam, em geral, uma perspectiva que evidencia a possibilidade de dividir o tema e suas possíveis ações de enfrentamento, de acordo com diferentes camadas sociais e não como uma conjuntura que aflige de igual forma a uma coletividade, independentemente da posição social dos sujeitos envolvidos.

4 Formas de enfrentamento da violência: evidências do dualismo educacional

Há, nos achados empíricos, um conjunto de reportagens sobre ações e procedimentos voltados à prevenção e trato com a violência na/da escola, em geral aludindo a dois caminhos: ações de preparação precoce para o mundo do trabalho e fomento a comportamentos politicamente corretos e "cidadãos"; ou então o desenho de ações para uma juventude que precisa ser guiada, com claros contornos que indexam este discurso de "condução" a uma camada social mais abastada. Para uns, antecipação do mundo do trabalho e ações ocupacionais; para outros, leituras e testes vocacionais.

A crônica "Crime sem sangue: O desabafo de um professor sobre a violência cotidiana da escola pública – onde parte dos adolescentes não sabe ler nem escrever" (Revista *Época*, Edição 726, em 11/04/2011), desenvolve-se a partir de uma entrevista que aborda distintas formas de violência na/da escola pública, onde os alunos são "apenas cidadãos", enquanto que em escolas privadas são "clientes/consumidores".

Tal produto midiático apenas fornece as cores do dualismo educacional que se reflete em outros momentos dos achados empíricos: há evidências que apontam para ações de combate à violência da/na escola, que se colocam a partir de concepções diferentes para alunos de escolas públicas e para alunos de escolas privadas.

No contexto dos processos educativos, as práticas pedagógicas circunscritas à sala de aula e aos processos formais de escolarização ganham destaque, em especial quando é preciso trabalhar com a peculiaridade da violência manifesta no ambiente escolar, de acordo com o expresso, exem-

plarmente, na reportagem "Tempo de desobediência: Educadores precisam de paciência e estratégias pedagógicas para lidar com a explosão hormonal dos novos adolescentes" (Revista *Isto É*, Edição 2.084, de 21/10/2009), que aponta estratégias que podem ser adotadas pelos professores para o trato com alunos – no caso com adolescentes –, tanto para entendê-los quanto para desenvolver ações efetivas com esta faixa etária.

Há ainda o relato de experiências alternativas para a juventude, como a reportagem que infere situações de formação de leitores (Revista *Veja*, Edição 1.761, de 24/7/2002, reportagem "O caminho para gostar de ler: o exemplo em casa estimula o gosto pela leitura tanto quanto uma boa história"). Em ambos os casos, tem-se, como público-alvo, jovens de camadas sociais mais abastadas.

Já para os alunos de camadas sociais em risco e vulnerabilidade social, o caminho é outro. Em relação aos processos educativos, é saliente a divulgação de projetos sociais que visam "ocupar" os alunos; ou seja, partem do pressuposto de que o aluno não pode ficar sem atividades sistemáticas e educativas constantes, como nas reportagens "Com o gás todo Programa criado por ONG e empresa ensina alunos a cuidar de praças e de reciclagem de lixo" (Revista *Isto É*, Edição 1.643, de 28/03/2001); ou ainda "Uma chance ao futuro" (Revista *Isto É*, Edição 1.732, de 12/12/2002), ou ainda até perspectivas de enfrentamento da questão no âmbito da escola, como em "Simples, barato e eficiente: ao abrirem no fim de semana para alunos e seus pais, escolas reduzem episódios de violência" (Revista *Veja*, Edição 1.906, de 25/05/2005).

Tal descompasso reflete uma perspectiva de educação dual, pois se assenta na tolerância da coexistência de dois tipos de unidades escolares, cada qual voltada para uma faixa específica de renda:

> [...] os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constata-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos repetências, etc. (CHARLOT, 2005, p. 144).

A escola e os processos inerentes a esta instituição também são vistos com certo tom salvacionista, como se fosse natural que a passagem pela escola e o investimento crescente em educação tivesse o condão de reorganizar, isoladamente, toda uma geração, como expresso na reportagem "Educação é a saída" (Revista *Isto É*, Edição 1.874, de 14/09/2005). Semelhante tom salvacionista também acompanha a reportagem "A ajuda que vem da escola" (Revista *Isto É*, Edição 2.068, de 01/07/2009), tratando sobre a orientação vocacional como elemento para auxiliar a organizar o futuro profissional dos alunos (em geral de camadas sociais abastadas).

Desta feita, o exame dos produtos midiáticos permite o estabelecimento de uma palpável separação entre processos educativos voltados para alunos oriundos das camadas de alto risco e vulnerabilidade social – que devem ser estimulados a ocupar-se, preferencialmente antecipando o mundo do trabalho e qualificando a escola básica – e os processos educativos voltados para as camadas mais abastadas, onde os alunos são estimulados a escolher adequadamente sua vocação ou carreira profissional como forma de contorno a eventuais problemas com a violência contextual ou institucional.

Trata-se da escola em duas velocidades, nas palavras de Nóvoa (2009), ou de uma escola que não trata os mesmos processos com as mesmas ênfases, pois se trata de,

> [...] por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p. 64).

Os produtos midiáticos apresentam certa tolerância à coexistência de dois tipos de processos educativos e ações dedicadas a coibir formas de violência na/da escola: os processos educativos e ações voltadas para alunos pobres e de escolas públicas; e os processos educativos para alunos abastados que frequentam, via de regra, escolas vinculadas à iniciativa

privada, igualmente tolerando duas direções e finalidades distintas para tais processos.

Se esta educação dual é conscienciosa e tolerada, quando eventualmente são apresentadas soluções que independem da condição socioeconômica dos sujeitos, a violência mostra sua face mais cruel: a falta de alternativas. Na reportagem "A tecnologia a serviço dos brutos: Um em cada seis estudantes brasileiros do ensino fundamental já foi alvo de *bullying* no mundo virtual. Isolamento, medo e até depressão são sinais evidentes desse tipo de violência", da Revista *Veja*, Edição 2.163, de 5 de maio de 2010 (já mencionada), dos quatro casos relatados, três tiveram como solução a troca de escola. Neste caso, a mídia nada mais faz do que documentar a falta de opções para o enfrentamento real do tema, independentemente da camada social.

Se tomados circunstancialmente, os temas tratados são de inegável materialidade. Todavia, quando organizados para os objetivos propostos no texto em tela, representam uma tendência específica e um direcionamento ao debate, forjando perspectivas pelas quais poderão ser compreendidos os atos de violência contextual e institucional.

Considerando que os semanários são uma importante fonte de informação da qual dispõe o cidadão comum, é de se supor que este mesmo cidadão constituirá uma leitura da violência no ambiente escolar balizada pelos referenciais e roteiros da mídia, independentemente das materialidades e peculiaridades do seu próprio cotidiano.

Ainda assumindo a possibilidade material de que tais pautas sejam – em grande medida – verdadeiras, o perigo reside nas generalizações desta agenda; bem como nos assuntos omissos, que não figuram como preocupação dos produtos midiáticos selecionados, em especial as novas possibilidades pedagógicas para o enfrentamento da violência no ambiente escolar.

5 Conclusão

> [...] no atual momento da história é a "mídia" que tem o potencial de construir socialmente uma agenda pública (agenda-*setting*) de assuntos, temas, personalidades e fatos sociais além

> da abordagem (enquadramentos) sobre cada um destes assuntos (CRUZ, 2011, p. 36).

Baseado nesta premissa, o texto assume a condição da mídia como organizadora de pautas sociais, especialmente em relação à violência na/da escola. Com base nessas pautas, é igualmente capaz de forjar assuntos relevantes e omitir outras abordagens.

Na análise de conteúdo empenhada ante ao *corpus* documental formado – resguardadas as distintas linhas editoriais dos semanários –, é possível perceber tendências e focos nas abordagens acerca do binômio: violência X escola. Assim, dentro do protagonismo ascendente que o tema assumiu nos primeiros dez anos do século XXI, há aspectos reiterados e aspectos silenciados.

Dentre os aspectos reiterados, a progressiva materialização da violência no ambiente escolar – em especial através de atos de *bullying* e de comportamentos de risco –, além de certa concessão para com a "naturalização" da violência, tornam o tema uma pauta editorial constante.

No que diz respeito aos processos educativos, há indicativos do reforço ao dualismo educacional para o trato com aspectos da violência na/da escola: ora vista como parte de uma presumida situação de risco e vulnerabilidade social, merecendo programas, ações e políticas que preparem o futuro do aluno como forma de compensação; ora vista como inerente à fase de transição e indefinições a qual estão sujeitos os alunos da educação básica, fase que necessita a compreensão dos pais, dos educadores e da sociedade.

Por fim, assume que se opiniões são formadas, no contexto da mídia, merecem uma reflexão circunstanciada pela crítica. Destarte, a intenção última da pesquisa e, por conseguinte, do texto produzido, incide em contribuir nas crescentes reflexões acerca da violência no ambiente escolar e sua pluralidade de interpretações e enfoques.

Nota

1 Pesquisa financiada pelas seguintes agências de fomento: CNPq; CAPES/MEC/INEP – Observatório da Educação Edital 038/2010; FAPERGS.

Referências

1. BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

2. CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 83-101, maio/ago. 2007.

3. CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

4. _____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

5. CRUZ, Márcio. A mídia e os formadores de opinião no processo democrático. *Ponto-e-vírgula*, São Paulo/SP, n. 9, p. 35-51, 2011.

6. DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

7. FANTE, Cleo. Fenômeno *bullying*: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

8. FERNANDES, Cleudemar Alves. *Linguística*: Análise do discurso – reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

9. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 83-94, 2002.

10. FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de. Mídia e educação: campos em conflito em Portugal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009.

11. KELLNER, Douglas. A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno, Bauru, SP, EDUSC, 2002.

12. MARCONDES FILHO, Ciro. *Comunicação e jornalismo*: a saga dos cães perdidos. São Paulo: Hacker, 2000.

13. MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.

14. NÓVOA, António. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

15. SILVA, Juremir Machado da. *A miséria do jornalismo brasileiro*: as (in)certezas da mídia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

16. SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

17. SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-61.

18. TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: e a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Org.). *Transnacionalização da Educação*: da crise da educação à "educação" da crise. Porto, Portugal: Afrontamento, 2001. p. 125-161.

19. THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade*: uma teoria social da mídia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Fontes

ISTO É. São Paulo: Editora Três, 2001-2011.

VEJA. São Paulo: Abril, 2001-2011.

ÉPOCA. São Paulo: Globo, 2003-2011.

Recebido em 30 abr. 2013 / Aprovado em 6 nov. 2013
Para referenciar este texto
ESQUINSANI, R. S. S.; ESQUINSANI, V. A. O jovem e a violência: perspectivas de educação dual. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 85-101. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4260

Juventude e contemporaneidade: vínculos complexos e futuro incerto

Youth and contemporaneousness: complex bonds and uncertain future

Maria do Horto Salles Tiellet
Licenciada em Filosofia. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, MT – Brasil.
mariadohorto_tiellet@yahoo.com.br

Maria da Penha Fornanciari Antunes
Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, MT – Brasil.
mpenhafor@gmail.com

José Ferreira da Costa
Licenciado em Filosofia. Mestre em Educação. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, MT – Brasil.
jofecosta.55@gmail.com

Resumo: Neste artigo apresentam-se os campos da educação, do emprego/renda e da violência que compõem os desenhos fractais da realidade complexa dos jovens da cidade de Cáceres (MT), município localizado na fronteira com a República da Bolívia. A faixa etária de 15 a 24 anos é o recorte populacional da pesquisa quanti-qualitativa, cujo aspecto quantitativo diz respeito à utilização de diferentes bancos de dados que compõem os fractais irregulares da realidade cacerense, em que têm destaque a desigualdade social, os baixos índices de violência, a localização geográfica do município, como pontos complexos e fragmentados a serem desvendados. A cidade de Cáceres permite paradoxos que precisam ser mais bem estudados.

Palavras-chave: Juventude. Fronteira. Políticas públicas.

Abstract: This article introduces the fields of education, employment and income, and of violence that compose the fractal patterning of the complex reality of youngsters from the city of Cáceres (MT), a municipality located on the border with the Republic of Bolivia. The age frame from 15 to 24 years old is the population cutout of the quantitative and qualitative research. The quantitative approach refers to the utilization of different data banks that compose the irregular fractal patterning of Cáceres reality where the social inequality, the low violence indexes and the geographic location of the municipality stand out as complex and fragmented points to be unveiled. The city of Cáceres allows paradoxes that must be better studied.

Key words: Youth. Frontier. Public policies.

Introdução

Neste artigo objetiva-se a socialização dos dados que emergiram da pesquisa *Juventude e Trabalho em Cáceres:* futuro incerto e espaços imaginários, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat), sobre os temas emprego/renda, saúde/sexualidade, educação e violência, a partir dos quais procurou-se estabelecer um diagnóstico sobre as necessidades e expectativas da juventude em Cáceres (MT).

Os estudos sobre juventude no Brasil tiveram início há aproximadamente três décadas, expandindo-se sobremaneira na primeira década do século XXI, quando o foco das atenções iluminou aspectos irregulares e fragmentados desse estrato da população. A expansão de estudos e a atenção das autoridades pela juventude brasileira se intensificaram na última década, mas, ainda assim, as pesquisas são insuficientes para abarcar a complexidade da temática. Algumas áreas de conhecimento, e também regiões territoriais do país, dedicam poucos estudos sobre essa faixa etária da população; por exemplo, os municípios localizados em regiões fronteiriças.

Trazendo a temática para a questão regional, destacam-se vinte e seis estudos oriundos de programas de pós-graduação existentes em Mato Grosso, sobre diferentes assuntos e temáticas correlacionadas à juventude/jovens. Entre os estudos sobre juventude sobressaem dois que têm o município de Cáceres como lócus de pesquisa: a dissertação denominada *Eu sei que não vou chegar aos 17 anos: um estudo das medidas socioeducativas em Cáceres-MT uma cidade de fronteira* (CUNHA, 2006), cujo objetivo foi analisar se as medidas socioeducativas, mediante suas práticas, possibilitam ao adolescente, autor de ato infracional, a saída do mundo do crime e a possibilidade de reinserção na sociedade. E a dissertação intitulada *Educação da juventude em espaços urbanos: jovens na praça pública em Cáceres-MT* (ANTUNES, 2006), cujo escopo foi identificar e analisar de que modo as relações de convivência propiciam a educação informal aos jovens, nas atividades de lazer e sociabilidade.

Pretende-se, com o artigo em pauta, cooperar com o debate sobre a juventude, trazendo, aos estudos existentes, aspectos particulares, em especial dos jovens que residem na cidade de Cáceres, a oeste do Estado de Mato Grosso que, diferente do que é possível constatar em outras cidades

localizadas na fronteira com a República da Bolívia, a população jovem do município, independentemente da classe social, se depara, em vários aspectos da vida em situação de risco e fragilidade pela localização geográfica e o papel que o município assume no contexto do tráfico nacional e internacional de drogas e armas e pelo seu perfil socioeconômico.

Nesse contexto, para os filhos e filhas das famílias menos favorecidas econômica e culturalmente, os riscos assumem proporções maiores à medida que são expostos a condições de vulnerabilidade que se expressam no risco ao vício e na sedução do tráfico.

A faixa etária de 15 a 24 anos é o recorte privilegiado da reflexão deste artigo e para efeito de identificação do segmento pesquisado. Sabe-se que existem outras divisões de idades e, portanto, estabelecer faixas etárias é arbitrário e convencionado.

O conceito de juventude também não possui unanimidade. Segundo Abramovay (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007), existem duas grandes linhas: uma considera a juventude como um grupo composto por indivíduos que vivenciam certa fase da vida e, nesse sentido, pertencem a determinado grupo etário, e a outra linha reconhece múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções, influenciados pelos parâmetros: situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural, entre outros. E isso os faz empregar o termo juventudes, para indicar a variação de possibilidades presentes nessa categoria — a diferença de gênero, classe social, raça/cor, local de moradia, condição econômica. Assim, compartilha-se do pensamento que afirma que "[...] qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais" (NOVAES, 2006, p. 105) e de que há variações de acordo com as trajetórias pessoais em consequência de situações sociais, políticas e econômicas vivenciadas em determinado período histórico e/ou em lugares que se somam ao resultante de experiências individuais de cada jovem. Mas, ao mesmo tempo, pode haver vários aspectos comuns a todos os jovens. E, nesse sentido, estabelecer faixas etárias se torna importante, à medida que se visibilizam os problemas, consolidam-se e ampliam-se conquistas, principalmente as que se referem às políticas públicas.

A pesquisa que serviu de base a este artigo estabeleceu, para a coleta de dados, o intervalo de tempo de 2007 a 2010, período que possibilitou a obtenção e a sistematização das informações nos diferentes campos.

Assim, desenvolveu-se uma pesquisa quanti-qualitativa, transpondo as limitações e articulando elementos dessas duas abordagens ao acessar diferentes fontes de informações. Destaca-se que o aspecto quantitativo diz respeito à utilização de informações de diferentes campos da investigação, em bancos de dados oficiais, de pesquisas, e da coleta de dados em instituições governamentais e/ou civis, localizadas ou não no município. Entre as instituições destaca-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujos dados desvelaram o nível de complexidade que o segmento populacional "juventude" na cidade de Cáceres apresenta. Tais dados apontam para a necessidade de que, nas análises socioeconômicas e nas decisões dos gestores governamentais (municipais e estaduais), e também dos organismos não governamentais, o segmento jovem do município se torne prioridade na definição das políticas e locação de recursos para o desenvolvimento de projetos de intervenção. Principalmente porque esse município é conhecido como um corredor do tráfico de drogas, armas e outros produtos ilegais, por situar-se em região de fronteira, a cerca de 80 quilômetros da cidade de San Matias, na República da Bolívia, com uma extensão de 780 quilômetros de fronteira seca.

A essa problemática soma-se o fato de o município não possuir um parque, muito menos uma produção industrial significativa, gerador de oportunidades de trabalho. Restam-lhe a prestação de serviços e a agropecuária. A prestação de serviços contribui com, aproximadamente, 572.389 mil reais em seu produto interno bruto, sendo o setor da economia que mais abre postos de trabalho, e nele compete entre si uma parcela significativa da juventude cacerense. Entre as atividades de prestação de serviço, a saúde tem destaque, qualificando o município como polo regional para o atendimento que se estende a vinte e dois municípios que constituem a VII Região de Planejamento de Mato Grosso.

A agropecuária e a ínfima indústria cooperam com as cifras de 176.220 mil reais e 113.948 mil reais (IBGE, 2010), respectivamente. A situação exposta é um dos determinantes do número reduzido de oferta de emprego.

Quanto à educação, o município é servido por uma rede de escolas públicas e particulares da Educação Básica e também por Instituições de Ensino Superior (IES) – duas particulares e uma pública. Os egressos des-

sas IES, em sua maioria, residem em Cáceres, onde disputam os diminutos postos de trabalho existentes.

Diante do exposto busca-se delinear o espaço em que a pesquisa foi realizada e as condições socioeconômicas e culturais em que o jovem cacerense promove suas ações. A ação juvenil está conectada ao que o jovem aprende em seu meio social. Suas ações e experiências correlacionam-se ao seu tempo e ao lugar – cidade ou campo.

É do jovem cacerense atual que se trata aqui. E para sistematizar as reflexões, o artigo foi organizado em dois blocos: no primeiro, faz-se uma pequena discussão sobre a contemporaneidade, com base em Zygmunt Bauman (1999, 2007), Sérgio Francisco Carlos Graziano Sobrinho (2010) e outros; no segundo bloco, expõem-se os dados sobre a educação, emprego/renda e a violência/homicídio, estabelecendo-se relações entre eles.

1 Juventude e contemporaneidade: vínculos complexos

Reunir esses dois termos é desafiador. O termo juventude foi apresentado na introdução do artigo, destacando-se os dissensos nele existentes. E sobre o segundo termo – contemporaneidade –, não cabe, aqui, discutir uma definição, até porque alguns autores afirmam, entre os quais Hennigen (2007), que não é possível limitar a sua compreensão em um conceito, mas em suas manifestações.

Neste artigo, o termo contemporaneidade conduz a um processo que tem a marca do aqui e do agora. Constitui-se de especificidades que são as transformações visíveis e/ou invisíveis que ocorrem em todas as esferas da vida, implicando possibilidades de ser e estar no mundo, determinando o pertencimento ou a exclusão. E é especialmente sobre o jovem que essas manifestações se precipitam.

Nesse tempo de permanente revolução tecnológica das comunicações, alguns autores, em suas discussões sobre globalização, relatam que o jovem não vive em uma só tribo, nem em uma única dimensão. A distância não é impeditivo e nem é mais um elemento geográfico que limita os relacionamentos interpessoais e muito menos as questões da vida cotidiana, mas um produto social, afirma Bauman (1999). Estar com o outro na dimensão real ou na dimensão virtual depende da disponibilidade de

tempo e dos instrumentos tecnológicos que se possui. O celular, o *tablet*, o *notebook* são os objetos de desejo da maioria dos jovens, porque são esses os instrumentos que viabilizam o ser e o estar. Eles podem conectar-se às redes sociais, desfazendo a distinção entre o aqui e o acolá, aproximando espaços, eliminando fronteiras, mas são esses mesmos instrumentos que os distanciam e os diferenciam.

Nem todos os jovens possuem os instrumentos e os recursos financeiros necessários (*internet* e crédito) para estarem conectados, nem possuem página em redes sociais, o que não os impede de desejarem ter e estar. O apelo ao consumo atinge a todos e é apresentado como necessidade essencial pelos meios midiáticos, durando o tempo exato da satisfação que corresponde à nova apresentação ao público consumidor de outro bem em substituição, afirma Tiellet (2012).

Assim, se a globalização, além do aspecto tecnológico, é, para alguns, sinal de liberdade, de capacidade, de mobilidade na dimensão real e/ou virtual, é conhecimento, é satisfação das ansiedades e desejos, para a grande parcela da população e dos jovens, representa obstáculos no campo econômico, social, tecnológico e físico, limitando-lhes as chances de mudança, de desfrutarem, mesmo que desejem, dos recursos que a própria globalização oferece.

A globalização se constitui em um dos aspectos da contemporaneidade que também se refere às questões econômicas. Abraça o neoliberalismo, cujas crises têm-se sucedido uma após outra, concentrando a renda, ainda mais, nas mãos de poucos, semeando a miséria, a exclusão, elevando os níveis de desigualdade entre pessoas, regiões e nações, além de aumentar a polarização entre o capital e os excluídos, dificultando a vida de milhares de pessoas.

Os excluídos, segundo Bauman (1999), são aqueles que, na lógica do consumo ou da lógica neoliberal, não podem ser consumidores, têm seus desejos restritos por um número cada vez maior de ações e situações que definem, interceptam, restringem, disciplinam e filtram seus movimentos. O desemprego ou a desqualificação para o trabalho são apenas alguns dos impeditivos da participação dos jovens no mercado de consumo e que lhes restringe a satisfação dos desejos.

Ainda segundo Bauman (2007), no Estado Social, os denominados carentes, pobres ou temporariamente excluídos podiam ser reintegrados

ao processo econômico via políticas públicas sociais; o Estado Social desenvolvia políticas de emprego e lhes assegurava, nas escolas, a preparação para o trabalho. Havia a expectativa de que a educação possibilitasse a mudança de vida. Atualmente, as oportunidades escolares já não garantem acesso ao emprego. A escolaridade e a qualificação apenas possibilitam a conquista do *status* de empregabilidade. É o indivíduo que tem que exercer sua capacidade de escolha, visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho.

Uma grande parcela de jovens, em meio às tantas diversidades da vida, interrompe seu estudo, abandona a escola e vai constituir o excedente populacional – aquela parcela da população "[...] que não pode ser reassimilada aos padrões da vida normal ou reclassificada na categoria de membros úteis da sociedade" (BAUMAN, 2007, p. 39). E esses jovens tendem a permanecer nessa condição, como consequência da lógica neoliberal do consumo, transformada, aos olhares da classe dominante, em "[...] 'classe perigosa', sujeita à violência social (pela exclusão social, pela exclusão ao mercado de trabalho, pela impossibilidade de aderir ao mercado de consumo)" (GRAZIANO SOBRINHO, 2010, p. 97).

Para Baumam (2009), a classe perigosa é constituída pelos *underclass* e pelos criminosos, e, no dizer de Alba Zaluar (1997), de modo mais abrangente, o termo exclusão é um comportamento, uma atitude que se verifica e ocorre em vários aspectos da vida cotidiana, enquanto o termo *underclass* é a consequência da exclusão, diz respeito aos inaptos socialmente e ao contingente populacional colocado no mercado informal e na marginalidade em virtude da falta de qualificação, definindo o destino de jovens que provavelmente serão cortejados pela criminalidade.

A política neoliberal avança com ações drásticas que influenciam a vida de milhares de cidadãos à medida que se alia e se apoia tanto nos organismos internacionais, que por sua vez influenciam políticas públicas dos países credores, quanto nas alianças firmadas entre grupos internos nem sempre hegemônicos desses países, e, juntos, buscam a defesa de seus interesses imediatos ou no médio prazo, de acordo com Apple (2003).

Para a população pobre, desde o Estado Social, vários governos têm elaborado políticas sociais sem que tenha havido mudanças significativas nessa população. Algumas dessas políticas até acomodam

essa população à situação em que vive, vendendo a ilusão de que obteve conquistas, em um jogo em que esses segmentos tornam-se ora membros úteis, tratados como cidadãos, ora os colocam na condição de improdutivos (MARX, 1979; BAUMAN, 1999), dependendo dos interesses do capital e dos governos.

A globalização produz diferenças cada vez mais profundas entre aqueles que usufruem de suas benesses e aqueles que, mergulhados nela, não conseguem escapar do perfil destrutivo e da fluidez de seus efeitos, fazendo aumentar a exclusão social, a desigualdade econômica e também a violência; diferenças que estabelecem a relação pobre-marginalidade-violência.

Embora, para o grupo social hegemônico, os pobres e os desvalidos sejam os que integram a classe perigosa, a tecnologia redesenhou o crime organizado, e seus integrantes até pertencem ao grupo social hegemônico; não são tão visíveis quanto o contingente populacional colocado na marginalidade econômica, social, cultural e política, identificado como classe perigosa.

Para o Promotor de Justiça do Estado de Mato Grosso, nos dias atuais, os mais perigosos

> [...] possuem imagem respeitada perante a comunidade, utilizam-se de negócios legais, são pessoas que possuem boa instrução [...] geralmente possuem nível superior, grande poder de penetração e mando junto a órgãos e agentes estatais o que garante ainda mais o sucesso de seus "negócios", bem como se mantem fora do alcance da Justiça (JESUS, 2000, p. 1).

O crime organizado se atualizou, exigindo alto grau de operacionalidade de seus integrantes; estão devidamente munidos de equipamentos de última geração, possuem mobilidade, podendo atuar, concomitantemente, em vários locais do mundo inteiro, transferindo valores e informações com velocidade invejável, tornando muito difícil o seu rastreamento, segundo Jesus (2000), o que exige novos conceitos de crime, criminoso e classe perigosa.

2 Juventude, contemporaneidade e a sociedade cacerense: futuro incerto

Dados do IBGE, de 2010, apontaram uma população, em Cáceres, de 16.460 jovens entre 15 e 24 anos de idade, o que representa 18,71% do total da população residente de 87.942 habitantes; daqueles, 10.248 definiram-se pardos, 4.515 brancos, 1.426 negros, 249 amarelos e 22 declararam-se indígenas. Entre os jovens, 8.211 frequentam a escola, o que corresponde a 49,82% do total residente no município, enquanto 48,49% disseram ter parado de estudar pelo menos uma vez, e 1,69% nunca frequentaram a escola, o que limita as possibilidades de se incorporarem ao mercado de trabalho por encontrarem dificuldade em atender os requisitos básicos exigidos, adiando ou mesmo afastando, no pequeno e médio prazo, seus desejos de autonomia financeira e a possibilidade de ajudarem a família ou mesmo constituírem uma.

A base da economia do município de Cáceres é a prestação de serviços. Dados de 2011, fornecidos pela Câmara de Dirigentes Lojistas de Cáceres (CDL), apontam apenas 350 empresas formalmente constituídas. E, segundo o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), os setores em ascensão na cidade de Cáceres se configuram no comércio de vestuários, seguido do perfil alimentício e logo atrás o setor estético e beleza e de saúde.

É no setor de prestação de serviço que o jovem atua, principalmente em atividades relacionadas ao comércio; segundo dados do IBGE (2010), somam 7.017 na condição de vendedores, entre os quais 3.842 mulheres. Mesmo que as mulheres tenham curso superior, elas exercem a função de caixas de supermercado, atendentes de consultório médico, de advogados ou de dentistas. Se, por um lado, essa situação qualifica os serviços oferecidos pelos empregadores, por outro, baixa a autoestima daqueles que apostaram na formação superior como possibilidade de aquisição de um emprego que lhes proporcionasse melhores condições de vida, de emprego e renda, desmotivando a qualificação, além de fortalecer a ideia de descrença na escola, como possibilidade de mudança de vida.

De acordo com o IBGE, apenas 75 pessoas no município (0,08%) têm renda mensal de mais de 30 salários mínimos (SM), e 36.903 ganham entre ¼ e dois SM mensais. Destaca-se que os de cor/raça branca têm, em

média, rendimento de R$ 1.583,28, os de cor/raça preta, R$ 977,15, e os pardos, que são a maioria da população, têm, em média, rendimento de R$ 914,33. O exposto indica o nível de desigualdade social do município, que se reflete na população jovem.

Entre os jovens, 7.982 não são economicamente ativos, enquanto 8.478 (51,5%) do total de pessoas, na faixa etária de 15 a 24 anos de idade, são economicamente ativos, e, destes, 7.077 estão empregados e 1.401, desempregados. Em meio aos jovens economicamente ativos e empregados, com idade entre 15 e 19 anos, o rendimento médio mensal é de um SM, e na população com idade entre 20 e 24 anos é de R$ 725,67.

Esses dados expressam o envolvimento e a contribuição do jovem para a renda familiar, ao mesmo tempo em que apontam para a deficiência de postos de trabalho e/ou para a existência de postos pouco remunerados e/ou a existência de uma rede significativa de ocupações na atividade informal e o nível de escolaridade da população que são as condições objetivas e subjetivas da exclusão. A economia informal envolve principalmente a população jovem.

Tal situação tem impacto na economia do município. É sobre a população pobre, e especialmente a juventude, que o refluxo dos anos de descaso das instituições governamentais recai, colocando os jovens na condição de vulnerabilidade, expondo-os a riscos e à incapacidade de enfrentar os problemas resultantes das condições sociais e das condições subjetivas e objetivas em que vivem. Para Antunes (2010), a falta de renda que garanta as necessidades básicas favorece a aproximação do jovem cacerense com o ilícito.

As atividades ilegais para um número significativo de jovens favorecem, no pequeno e médio prazo, a realização dos desejos mais imediatos, tendo um alto preço: condenação, quando não a morte. Como tarefeiros, numa posição marginal, na organização criminosa, sem domínio das tecnologias, muitos jovens são cooptados para executar ações de alto risco, expondo-se a perigos em troca de recompensa financeira, na condição de mula[1].

Segundo levantamento realizado por Reis (2012), foram registradas, na Delegacia Especializada do Adolescente (DEA) do município de Cáceres (MT), no período de 2007-2010, 359 sindicâncias. As transgressões praticadas por adolescentes têm sido o furto (293 registros), seguido por dirigir sem

habilitação, roubo, porte de arma, lesão corporal (vias de fato), ameaça e, na sequência, o porte de droga para o consumo ou para o comércio.

No levantamento que se realizou nos boletins de ocorrência de Cáceres consta que 31% dos indivíduos são dependentes químicos declarados (maconha, pasta básica, cocaína e álcool); 25,62% disseram não ter nenhum vício e; 43,38% não responderam, o que não significa que não sejam usuários de algum tipo de droga.

É consenso de que as transgressões, em sua maioria, têm relação com o tráfico. Comumente, a forma mais grave de violência tem sido o homicídio praticado tanto pelos traficantes, em suas próprias guerras em consequência dos frequentes acertos de contas, quanto pelos usuários através de crimes cometidos contra cidadãos, com a intenção de obter recursos para aquisição da droga ou para o pagamento a traficantes. E assim tem-se relacionado o uso e o comércio de drogas aos índices de violência. Entretanto, estando o município de Cáceres no centro dos problemas internacionais e nacionais relacionados ao tráfico de drogas, os índices de homicídio entre a população de 15 a 24 anos, no período de 2007 a 2010, não foram significativos. Se, por um lado, os índices de jovens pegos pela polícia, denunciados por porte ilegal de arma ou usando-a em roubos e assaltos, são significativos, segundo pesquisa realizada por Reis (2012), houve 111 registros por porte ilegal de arma no período de 2007 a 2010; por outro lado houve, no período, seis homicídios envolvendo adolescentes entre 15 e 18 anos de idade.

Os índices de violência na cidade não a colocam no ranking dos municípios brasileiros mais violentos, organizado por Jacob Waiselfisz (2007). Cáceres não é mencionada, nem entre os cem municípios com as maiores taxas médias de homicídios na população jovem; também não consta entre os duzentos municípios brasileiros com o maior número de homicídios no ano de 2007, e não está incluso entre os duzentos municípios mais violentos, no ano de 2010, segundo levantamento de Waiselfisz (2011).

Já na pesquisa de Waiselfisz (2011), a cidade de Cáceres assume a 97º posição na classificação dos cem municípios com os maiores índices de mortalidade em acidente de trânsito, além de se destacar no ranking dos cem municípios com as maiores taxas de suicídios do país, ocupando o 67º lugar.

Os dados acima compõem os fractais irregulares da realidade cacerense em que têm destaque a desigualdade social, os baixos índices de

violência, a localização geográfica do município, como pontos complexos e fragmentados a serem desvendados.

Conclusão

A cidade de Cáceres comporta paradoxos que precisam ser mais bem estudados. Consensualmente, entre as autoridades e pesquisadores, o tráfico é um dos principais geradores da violência urbana. Em Cáceres, apesar do envolvimento de alguns com o crime organizado, de ser caminho por onde passa grande quantidade de material traficado, as taxas de homicídio na população total, as mortes por arma de fogo e a morte na população jovem não a destaca entre as cidades brasileiras com os maiores índices desse tipo de violência. Diferentemente de Corumbá[2] (MS), cidade também fronteiriça com a República da Bolívia, e também considerada corredora das drogas, que figura entre os municípios que apresentam as maiores taxas: de violência na população total; de homicídios na população jovem e de mortes por arma de fogo.

O nível expressivo de desigualdade social e sua relação com o homicídio, como a forma mais grave de violência que vitima ou que é praticado por jovens no município, Cáceres tem taxas pouco significativas, o que pode significar que a miséria e a pobreza são insuficientes para explicar a geração da violência.

Outro aspecto da realidade apresentado pelos dados obtidos é o de que o número total de infratores que se declararam dependentes químicos é maior que o total de adolescentes abordados com drogas ou atuando no comércio ou no tráfico.

O que revelam e o que ocultam os dados acima em um mercado que movimenta bilhões[3] de dólares? Teriam as organizações criminosas (mercado de drogas), beneficiárias também da globalização, uma política própria que influencia o índice e a tipologia da violência na cidade de Cáceres? Poder-se-ia imaginar um interesse em manter essa região em estado de calmaria para não despertar maior interesse das autoridades em investigações detalhadas e minuciosas?

A grande maioria de residentes na cidade de Cáceres que se declara de cor/raça parda e aqueles que se declaram negros são os mais atingidos

com a falta de políticas públicas – por parte dos governos, tanto estadual quanto municipal – que possam atender as suas necessidades e especificidades. Pouco se faz para a abertura de novos postos de trabalho para a população em geral e muito menos ainda é dada atenção aos adolescentes infratores, aos usuários de droga e aos que abandonaram a escola.

Há, na cidade, uma vontade tácita de que tudo permaneça como está. De um lado, que o grupo hegemônico continue a usufruir das benesses do mercado neoliberal. E parte desse grupo, sob o manto da insuspeição, resguarda e mantém ações ilícitas, desfrutando dos encantos, juntamente com suas famílias, de um *status* social reconhecido. Do outro lado, na condição de miséria, famílias veem seus filhos fragilizados diante de um futuro incerto por não terem as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho e pela falta de uma política de geração de emprego e renda, serem atraídos pelo tráfico através do vício ou pela promessa de lucro fácil correrem risco de morte. Parte da juventude cacerense, sem perspectiva de futuro, se rende às propostas de lucro fácil e à ilusão de poder satisfazer seus desejos e suas necessidades básicas.

Por sua vez, as organizações criminosas (tráfico de drogas, contrabando de armas, roubo de bancos e carros) se adaptam à mobilidade e à flexibilidade proporcionadas pelas novas tecnologias e modelos gerenciais da economia globalizada, atuando com a ajuda de redes bancárias, estabelecendo laços dentro e fora do país; na lógica neoliberal, reordenam seus espaços sem definição de fronteiras nacionais, ajustam-se às novas leis de mercado e encobrem, de forma inteligente, o lado obscuro de suas ações ilícitas.

Como empresa, a organização criminosa, na sociedade capitalista, tende a se concentrar na geração do lucro, afirma Sapori (2010), ampliar contatos, abrir novos mercados, o que demanda tempo, esforço físico e intelectual, ao invés de usar a violência, o que atrairia a atenção policial, prejudicando os negócios, negando o poder e colocando-se no mesmo nível de criminosos comuns.

Como a violência aparece mediante o risco de perda do poder – e nesse aspecto o poder se apresenta diametralmente oposto à violência, em que um domina absolutamente, o outro está ausente –, segundo Arendt (1994), o crime organizado optou por agir dentro do sistema social, econômico e político, corrompendo e aliciando, preferindo desfrutar das be-

nesses do poder e ser visível pela posição social de seus integrantes, ter influência junto a políticos, órgãos e agentes estatais, mantendo-se fora do alcance da ação da Justiça.

O poder da organização criminosa na cidade tem raízes profundas e horizontais que se estendem a uma parte significativa do corpo social. Ela exerce poder em diferentes setores da sociedade, no comércio, nas baladas de final de semana que mobilizam a juventude (incluindo seus filhos) – o que não significa que nelas haja, obrigatoriamente, consumo de droga, e nem todos que delas participam sejam usuários.

Segundo Carrano (2003), a materialidade da vida, as configurações sociais e os cruzamentos de redes de subjetividade estabelecem contextos que devem ser considerados como efetivamente educativos, desde uma perspectiva de educação que se amplia para além dos horizontes estritamente pedagógicos. Na cidade de Cáceres, ocorre uma lamentável "pedagogia para o crime" promovida pelo descaso dos dirigentes locais, políticos ou não, com os problemas de infraestrutura da cidade, pela desatenção a drogadição e suas consequências que atinge principalmente famílias econômica e socialmente desfavorecidas, pela negligência para com os adolescentes infratores e a falta de políticas públicas de pequeno, médio e longo prazo dirigidas à juventude.

Notas

1 Pessoa que transporta droga em seu corpo.

2 O município de Corumbá (MS), localizado também na fronteira com a Bolívia, se encontra na 312° posição entre os 10% dos municípios com as maiores taxas médias de homicídios na população total; a participação em 10% dos municípios com as maiores taxas de homicídios na população jovem de Corumbá se encontra no 214° lugar e entre os 10% de municípios com maiores taxas médias de mortes por arma de fogo. Corumbá se localiza na 320° posição.

3 Em 1990, o mercado de drogas movimentou 50-75 bilhões de dólares, segundo *RETIS*, Grupo de Pesquisa da UFRJ/IGEO/DEGE.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil. *Juventudes*: outros olhares sobre a diversidade. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2007.

ANTUNES, Maria da Penha Fornanciari. *Educação da juventude em espaços urbanos*: jovens na praça pública em Cáceres-MT. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2006.

_____. *Juventude e trabalho em Cáceres*: futuro incerto e espaços imaginários. Projeto de pesquisa. Cuiabá, MT: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso, 2010. Não paginado.

APPLE, Michael W. *Educando à Direita*: mercados, padrões, Deus e desigualdades. São Paulo: Cortez, 2003.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CARRANO, Paulo C. R. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CUNHA, Elisa Maria Jorge da. *Eu sei que não vou chegar aos 17 anos*: um estudo das medidas socioeducativas em Cáceres-MT uma cidade de fronteira. 2006. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2006.

GRAZIANO SOBRINHO, Sérgio Francisco Carlos. *Globalização e sociedade de controle*: a cultura do medo e o mercado da violência. Rio de Janeiro: Lumen, 2010.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimento. *Caderno de Educação*: Revista da FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 29, p. 191-208, jul./dez. 2007.

IBGE. *Cidades@*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 24 dez. 2010.

JESUS, Mauro Zaques de. Crime Organizado – a nova face da criminalidade. *Revista Jurídica de Mato Grosso*, Cuiabá, ano 2, n. 6, maio/ago. 2000. p. 1-7. Disponível em <http://www.mt.trf1.gov.br/judice/jud6/crimorg.htm>. Acesso em: 16 mar. 2013.

MARX, Karl. *O Capital*. 5. ed. Lisboa: Biblioteca 70, 1979. p. 134-151.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Org.). *Culturas jovens*: novo mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.

REIS, José Carlos Henrique Bezerra Candido dos. *Jovens cacerenses infratores*: causas das transgressões e suas projeções sobre o futuro. [S.l.: s.n.], 2012. Texto digitado.

SAPORI, Luis Flavio et al. *Os impactos do crack na saúde pública e na segurança pública*: A problemática do crack na sociedade brasileira: o impacto na saúde pública e na segurança pública. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: PUC/MG, 2010.

TIELLET, Maria do Horto Salles. *Políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar do estado do Mato Grosso*: reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres. 2012. 362 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.

WAISELFISZ, Jacobo. *Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros*. Brasília, DF: OEI, 2007.

_____. *Mapa da violência 2012: o*s novos padrões da violência homicida no país. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

ZALUAR, Alba. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 12, n. 35, out. 1997. Não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 jul. 2010.

Recebido em 18 abr. 2013 / Aprovado em 13 nov. 2013
Para referenciar este texto
TIELLET, M. H. S.; ANTUNES, M. P. F.; COSTA, J. F. Juventude e contemporaneidade: vínculos complexos e futuro incerto. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 103-118. set/dez. 2013.

Artigos

Articles

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4632

Novos rumos na história da educação

Aula Magna proferida pelo Professor Gary McCulloch, da Universidade de Londres, na Uninove em 18 de abril de 2013

Tradução e notas:

Marisa Bittar
Doutora em História Social (USP). Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Educação da UFSCar.
bittar@ufscar.br

É uma grande honra estar aqui hoje nesta grande cidade histórica e neste importante seminário. Sou muito grato aos nossos anfitriões por me darem esta oportunidade, e pela maravilhosa hospitalidade, e muito feliz por encontrar velhos amigos.

Estou ansioso por contribuir com as atividades de vocês e conhecer mais sobre seu importante trabalho aqui no Brasil, que eu sei que é forte e se envolve com grandes tendências historiográficas.

Meu tema hoje consiste nos novos caminhos da história da educação. Eu pretendo olhar para o futuro do nosso campo e analisar novas tendências.

Até onde podemos apontar para novas direções e uma agenda de pesquisa vibrante e emergente que se engaja de forma crítica com perspectivas históricas, ideias, métodos e teorias?

E quão relevante é tudo isso para o Brasil e para o futuro da educação aqui nesta parte do mundo?

Naturalmente, eu não preciso lembrar a essa plateia que, para olhar para a frente nós precisamos primeiro de tudo compreender de onde viemos, e que para entender mudanças nós precisamos reconhecer continuidades.

Como Sol Cohen apontou em seu ensaio sobre a história da história da educação nos Estados Unidos, publicado há quase quarenta anos, essa abordagem não deve ser simplesmente sobre o preenchimento de um capítulo em falta na história da educação, mas deve procurar "[...] restaurar

os links quebrados entre a nossa geração e a dos nossos predecessores, para preencher algumas lacunas em nossa memória".

Eu tentei ambas as coisas, olhar para a frente e para trás no meu livro *A luta pela história da Educação*. Um especialista descreveu o livro como parte historiográfico e parte currículo – e eu de fato suponho que nossas vidas e experiências estimulam nossas ideias e questões sobre história numa perspectiva ampla.

Inicialmente, então, vou delinear alguns aspectos importantes nos quais a nossa história foi moldada para ser o que somos hoje como pesquisadores e professores neste campo, e as dimensões dessa história que fornecem as fontes de nossas forças e das nossas fraquezas.

Vou descrever esta história em termos de uma luta, uma disputa sobre a natureza e propósito fundamental do campo, um campo que ainda não está resolvido e está no coração dos dilemas sobre o nosso desenvolvimento futuro.

Essa luta está intimamente conectada ao nosso lócus intelectual como um campo de estudo, nas fronteiras da educação, história e ciências sociais, que nos oferecem ricos suportes para o nosso trabalho, mas que pode ser vulnerável a ataques.

Quero delinear algumas das nossas tradições como um campo internacional para propor uma visão integrada que se envolve com todos esses constituintes ou tributários do nosso trabalho.

É notável, aliás, que, nos últimos anos, começou a haver, internacionalmente, uma abordagem mais consciente, aberta e reflexiva para tais questões entre historiadores da educação internacional.

Essa abordagem também tem sido levada adiante, por exemplo, pelo historiador belga Marc Depaepe, como se pode ver na edição de seu trabalho publicado no final de 2012. Ele se refere a questões gerais de historiografia, interpretação e método.

Mais recentemente ainda, Jesper Larsen, da Dinamarca, editou uma coleção internacional de ensaios intitulada *Conhecimento, política e história da educação*. Eu contribuí com um ensaio para este volume, mas também há outros da Bélgica, Finlândia, França, Estados Unidos, América Latina, Alemanha e Noruega.

A contribuição de Marcelo Caruso sobre a América Latina, com foco na Argentina, em particular, assume um tom mais otimista do que as

da Europa e da América do Norte, quando ele conclui que "[...] a disciplina é muito popular no campo de estudos educacionais, as posições estão bem estabelecidas na estrutura universitária e o campo parece prometer que este estudo pode ser uma excelente preparação para outras carreiras".

Se for este o caso, pode ser um ponto de partida particularmente interessante para a nossa discussão hoje.

Isso nos leva a considerar algumas das abordagens promissoras para implementar a nossa pesquisa e reabastecer o nosso campo. Em um aspecto, isto implica em desenvolver as nossas conexões com as teorias e métodos diferentes, e talvez mais fundamentalmente em reforçar nossas ideias sobre a teoria em si e os princípios metodológicos.

Isso envolve a busca de novos rumos em nosso trabalho, muitas vezes em áreas já familiares, mas encarando-as com uma nova perspectiva. E é essa busca de novidade, de frescor, de ousadia de olhar para a frente que é a questão-chave da minha conversa de hoje.

A história da educação é frequentemente considerada, pelo menos por recém-chegados, como um campo incontroverso e, talvez, pouco exigente de estudo, longe dos grandes debates do nosso tempo, talvez de preocupação marginal.

Ela poderia ser vista como fornecedora de um corpo razoavelmente estável de conhecimento que cresce organicamente ao longo do tempo, que está sempre conosco como uma presença familiar e talvez confortável.

No entanto, sob a sua plácida superfície encontramos um local de luta. Gostaria de caracterizá-lo como um campo excitante e intelectualmente desafiador de estudo que é altamente relevante para a compreensão de questões mais amplas da história, educação e da sociedade como um todo.

Ele também é frequentemente propenso a debates ardentes sobre sua identidade e futuro como um campo. Na verdade, os debates sobre para o que ele serve e sobre a sua lógica e contribuição, já passaram pelo menos por todo o século passado.

E ainda é cercado por incertezas e inseguranças subjacentes.

Estas questões sobre contestação, identidade, lógica e estratégia são tratadas de maneiras diferentes em países diferentes. Os problemas e oportunidades que enfrentam o campo podem ser muito diferentes se você está na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia ou no Brasil. Eles

estão intimamente relacionados, em cada caso, às mais amplas questões educacionais, sociais e políticas que afetam cada país.

E ainda assim eles têm raízes comuns, um patrimônio intelectual compartilhado que todos nós herdamos. Por muitos anos, como é bem sabido, a lógica dominante da história da educação foi a de apoiar o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino que surgiram em todo o mundo nos séculos XIX e XX.

Suas principais tendências eram celebrar a propagação e crescimento da educação, para fazer proselitismo em nome da profissão docente, e sustentar avanços na reforma gradual e progressiva, apresentando-os como sintomas e estímulos de melhoria social e econômica gradual.

Foi isso que muitas vezes foi descrito como o modelo liberal-progressista da história da educação, um exercício acrítico de nostalgia e construção de mito, escrito principalmente por educadores para benefíciar a formação de professores. O valor histórico desse trabalho foi um pouco limitado, e acrescentou pouca bagagem aos métodos das ciências sociais e perspectivas, mas promoveu uma versão conveniente e útil do passado que professores, educadores e formuladores de políticas poderiam usar para apoiar seus próprios esforços.

Em outras palavras, ela tendia a ser altamente instrumental na natureza, construindo um passado útil para os interesses das instituições e políticas contemporâneas.

Na década de 1960, o modelo liberal-progressista estava sendo decisivamente minado, em parte porque era muito anti-histórico, mas também porque cada vez mais a sua narrativa otimista não soava verdadeira frente aos dilemas profundos da escolaridade ocidental.

Nos Estados Unidos, estudiosos, tais como Bernard Bailyn e Cremin Lawrence lideraram o caminho para questionar a orientação geral de escrita da história da educação; suas críticas ecoaram e se desenvolveram em outros países ocidentais durante as décadas seguintes.

Em seu lugar, nasceu uma lógica, uma alternativa rival que enfatizou as reivindicações históricas do campo. De acordo com esta formulação geral, a história da educação deve ser vista como um aspecto da história social, de tal forma que ela estaria preocupada principalmente com a descoberta das conexões históricas entre a educação e outros aspectos da sociedade.

Na Grã-Bretanha, este objetivo fundamental foi expresso com mais força talvez pelo historiador social Asa Briggs, escrevendo na primeira edição da revista *História da Educação*, quando argumentou que o estudo da história da educação deve ser considerado como parte do amplo estudo da história da sociedade: "[...] a história social amplamente interpretada com a política, a economia, e, é necessário acrescentar, a religião".

Uma implicação desta abordagem, pelo menos para alguns, foi a de que a história da educação deve se concentrar em sua missão de iluminar o passado para seu próprio bem, em vez de ficar contaminada com preocupações sobre o presente.

Muitos historiadores da educação se consideravam ambas as coisas: historiadores e educadores. No entanto, na medida em que a história e a educação representavam lógicas concorrentes, o crescimento do ponto de vista histórico foi um desafio maior para a lógica que dependia principalmente do valor do campo para a educação.

A terceira abordagem básica emanou das ciências sociais. Há muito tempo há contribuições significativas para a história da educação de uma ampla gama de cientistas sociais. Na Grã-Bretanha, por exemplo, sociólogos como A. H. Halsey e Olive Banks produziram trabalhos históricos importantes, e mais amplamente as ideias de teóricos sociais, como Pierre Bourdieu, têm estimulado muitas novas abordagens.

No entanto, frequentemente há tensões que se desenvolveram como resultado disso. Sociólogos e historiadores tenderam a ter um difícil relacionamento intelectual, os primeiros preocupados em desenvolver teoria e articular preocupações metodológicas de uma forma que os historiadores muitas vezes acharam estranho e difícil.

O historiador cultural Peter Burke tem caracterizado a relação mútua entre historiadores e sociólogos como um "diálogo de surdos" em que "cada grupo tende a perceber o outro em termos de um estereótipo bastante grosseiro".

Essas tensões se refletiram na e em torno da história da educação. Houve também uma tensão emergente nas últimas duas décadas entre as análises amplamente sociais e científicas e as interdisciplinares, e outras justificativas estabelecidas para a história da educação.

Alguns historiadores da educação afirmaram a contribuição histórica do campo, outros a sua importância educacional, outros as suas impli-

cações para as ciências sociais de forma mais ampla. Tudo isso tem gerado pesquisa importante e interessante.

No entanto, eu gostaria de lembrar da grande tradição inclusa nessas chaves constituintes para resolver problemas que atravessam os três grandes domínios: educação, história e ciências sociais.

E, ao fazê-lo, eu me inspiro muito conscientemente no exemplo de duas grandes figuras do nosso passado.

O primeiro é Emile Durkheim; o segundo é Brian Simon.

Tanto Durkheim quanto Simon, de diferentes maneiras, enfatizaram a importância de cultivar a história da educação dentro de um quadro amplo, envolvendo educação, história e ciências sociais. Mais de um século atrás, Emile Durkheim, o sociólogo francês e professor de pedagogia na Sorbonne, em Paris, expressou uma visão ampla para a história da educação em suas aulas sobre a formação e desenvolvimento do ensino secundário na França.

Sua análise para o estudo da história da educação abrangia educação, história e ciências sociais. Durkheim argumentou eloquentemente que é soemente estudando cuidadosamente o passado que se pode antecipar o futuro e entender o presente, de modo que a história da educação oferece a mais sólida base para o estudo da teoria educacional.

A história também pode nos ajudar a entender a organização do ensino e iluminar os ideais educativos que foram projetados para serem alcançados, enquanto em termos mais amplos ela nos ajuda a compreender a própria humanidade e as aspirações dos indivíduos e grupos.

O presente foi em si mesmo apenas "uma extrapolação do passado, do qual ele não pode ser cortado sem perder a maior parte do seu significado". Assim, ele insistiu:

- somente a história pode penetrar na superfície do sistema educacional atual;
- só a história pode analisá-lo;
- só a história pode mostrar-nos de que elementos ele é formado, de que condições cada um deles depende, como eles estão inter-relacionados;
- só a história, em uma palavra, pode nos levar à longa cadeia de causas e efeitos de que ele é o resultado.

Por essas razões, de acordo com Durkheim, é que devemos realizar pesquisa histórica sobre a maneira pela qual as configurações educacionais vêm progressivamente se agrupando, combinando e formando relações orgânicas.

Ao mesmo tempo, Durkheim relacionou essas preocupações sistematicamente com seus interesses sociológicos mais amplos. Ele argumentou que os estudos históricos e sociais eram "parentes próximos" que foram "destinados a se fundir um com o outro", e que a educação estava ligada a ambos.

Por exemplo, ele definiu a educação como a socialização metodológica da nova geração, pela qual a sociedade renovava-se a si mesma sob a supervisão do Estado.

Além disso, uma compreensão da psicologia também era necessária para compreender a diversidade da inteligência e do caráter humano.

Por sua parte, Brian Simon, o principal historiador da educação produzido na Grã-Bretanha desde a Segunda Guerra Mundial, insistiu que o estudo da história da educação deve ser destinado a iluminar a natureza da educação como uma função social, de importância primordial em qualquer sociedade.

De acordo com Simon,

> [...] deve ser uma das principais tarefas do estudo histórico traçar o desenvolvimento da educação nesse sentido, para tentar avaliar a função que cumpriu em diferentes estágios de desenvolvimento social e, assim, chegar a uma compreensão mais profunda sobre a função que cumpre hoje.

O trabalho de Simon enfatizou as diferenças de interesses das classes sociais: "[...] os modernos sistemas de ensino, parece-me, são uma área na qual os interesses e objetivos de classes, estratos sociais e até mesmo grupos se encontram e muitas vezes se chocam".

Esta abordagem para a história da educação teve claras implicações para a compreensão das políticas e problemas atuais. Ela deve, insistiu Simon, "[...] buscar os desenvolvimentos educacionais em perspectiva, e ao fazê-lo abrir os olhos dos professores para a verdadeira natureza de seu trabalho".

Ela deve permitir que o aluno compreenda que as ideias educacionais e instituições contêm componentes históricos, alguns dos quais podem não mais ser relevantes ou viáveis, e devem ser abertos à reconsideração, e concluiu celebremente: "Não há, talvez, nenhuma influência mais libertadora do que o conhecimento de que as coisas não foram sempre como são e não precisam continuar como são".

Quão relevante, então, são essas ideias, e os exemplos de Durkheim e de Simon, para os novos rumos na história da educação hoje? Parece-me que, nos últimos vinte anos tem havido desafios significativos para a história da educação em muitos países, ameaçando em muitos casos, a sua posição estratégica como um campo e seu potencial para o futuro.

Apesar do crescimento do papel ativo do Estado na educação, e do longo período de reforma educacional e reconstrução que tem sido generalizada ao longo desse tempo, os historiadores da educação muitas vezes têm achado difícil fazer uma contribuição substancial para informar estas mudanças.

Mudanças na formação de professores e na natureza da pesquisa educacional têm levado a dificuldades estratégicas em diversos países.

No entanto, ao mesmo tempo, tem havido importantes avanços intelectuais no e em torno do campo, apontando o caminho para novos desenvolvimentos na teoria e metodologia, e, em algumas áreas-chave do nosso trabalho, eles estão gerando frutos em novos trabalhos significativos.

Pouco mais de dez anos atrás, o principal historiador americano da educação, Jurgen Herbst, que infelizmente faleceu muito recentemente, se queixou de que havia pouco ar fresco no campo, de modo que ficamos sempre repetindo mantras antigos.

Existem, ao mesmo tempo, pressões concorrentes à especialização e demandas de balcão.

Mas parece-me, ao contrário dessas preocupações, que o nosso campo agora está aprendendo, lenta, e por vezes dolorosamente, a recorrer a toda a gama de nossa herança intelectual.

Isso está nos ajudando a nos envolvermos de forma mais completa e aberta com abordagens teóricas e metodológicas da educação, da história e das ciências sociais.

E também está começando a haver um impacto significativo em áreas substantivas da nossa pesquisa. Isso é importante por razões estratégicas bem

como epistemológicas, pois buscamos maneiras de definir e defender a posição da história da educação na academia e no discurso público.

Mas encontrar formas de partilhar e valorizar as nossas preocupações comuns como historiadores da educação é uma tarefa ideológica e pragmática fundamental de unir indivíduos e grupos cujo trabalho, por vezes, aparece como díspares e até mesmo incoerentes.

Isto é especialmente urgente em tempos difíceis como os que vivemos hoje, para tentar compreender a crise econômica e social em muitas sociedades contemporâneas, como parte de uma visão ampla e interdisciplinar para a história da educação como um todo.

Vamos olhar primeiro, então, para a relação entre o desenvolvimento da história da educação e a teoria e metodologia.

Uma característica interessante aqui é um desejo crescente por preocupações teóricas de uma forma aberta e explícita.

A história da educação muitas vezes se sentiu desconfortável com a "teoria" em geral, não querendo ou não sendo capaz de se envolver com questões teóricas e filosóficas, em comum com os historiadores em geral.

Na década de 1950, o sociólogo C. Wright Mills afirmou que, embora a história fosse por natureza teórica, muitos historiadores mostraram uma "calma desatenção" a isso que ele achou impressionante, mas inquietante.

Fritz Stern comentou uma vez que "[...] a maioria dos historiadores são relutantes em articular as suas opiniões com a teoria".

No entanto, como Peter Burke reconheceu, em parte em resposta ao desafio do pós-modernismo, muitos historiadores superararam sua reticência profissional e têm refletido de forma mais amplamente sobre a relação geral entre história e teoria.

De acordo com Burke, isso levou a alguma convergência entre historiadores de um lado e teóricos de outro, numa "[...] época de linhas tênues e de fronteiras intelectuais abertas, uma época emocionante e confusa".

Na história da educação, tem havido muito mais iniciativas na abordagem de debates teóricos ao longo dos últimos vinte anos.

Isso se refletiu em edições especiais de revistas de história da educação para tratar de questões teóricas e um emergente interesse nas implicações de percepções diversas como as de Quentin Skinner, Walter Benjamin, Edward Said, Stanley Liz e muitos outros.

O desafio colocado pelo pós-modernismo tem sido especialmente forte na história da educação, onde uma tradição "empirista", baseada em "atos e fatos" se firmou e é difícil de desalojar.

No entanto, também aqui há um potencial movimento nos debates atuais sobre a natureza da verdade histórica, extraído da força de uma abordagem "social realista" do conhecimento, como propõe o trabalho recente de Michael Young.

Uma discussão epistemológica originada nas ciências sociais sobre as relações sociais do conhecimento tem implicações importantes para a história da educação.

Em relação à metodologia, de forma semelhante, a história da educação tendeu a não ser consciente de questões metodológicas familiares em outros campos, enquanto, geralmente, privilegiava uma narrativa elitista de mudanças políticas baseadas em relatórios e comitês do governo.

Isto teve como efeito a exclusão de vozes e pontos de vista de muitos, tais como meninas e mulheres, jovens da classe trabalhadora, minorias étnicas, grupos de imigrantes, e os povos indígenas em muitos países ao redor do mundo.

Novas fontes e métodos têm sido praticados em parte pelo arrolamento de uma ampla gama de fontes documentais, bem como por meio de diferentes questionamentos sobre eles (as vozes silenciadas).

Documentos pessoais, como cartas, diários e autobiografias têm sido examinados com mais frequência e de forma sistemática.

Os romances são uma fonte, que têm sido de alguma maneira subaproveitados na história da educação, embora eles forneçam um dos principais meios de transmitir as experiências subjetivas de escolaridade.

Um tipo de romance em particular, especialmente importante neste contexto, penso eu, é o romance realista do século XIX (por exemplo William Makepeace Thackeray, *Vanity Fair*; Charles Dickens, *David Copperfield*; George Eliot, *Adam Bede*), como também *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert (1857), na França.

Charles Levine observou que o realismo

> [...] tendeu a ser o modo de narrativa dominante de uma Inglaterra vitoriana em que, talvez, a maior de todas as virtudes, maior que o decoro sexual, era contar a verdade. Observando as

> coisas como elas são, com um distanciamento quase científico, ele substitui representações falsas por autênticas, e força os leitores a se livrar de ilusões que levam ao desastre moral.

Há muitos trabalhos mais recentes de ficção que fornecem interessantes evidências históricas, a partir de *Adeus Mr. Chips*, na década de 1930, tanto novelas quanto filmes, às peças de Alan Bennett em nossa própria época.

Fontes materiais de origem institucional, como manuais, revistas escolares, livros escolares e livros de registro têm sido usados mais amplamente.

Métodos biográficos têm investigado as relações entre o pessoal e o privado, por um lado, e, por outro, o social e o político, ou aquilo que C. Wright Mills descreveu como a "imaginação sociológica".

A história oral tornou-se uma característica comum do campo ao longo dos últimos vinte anos e isso foi seguido mais recentemente pela voga da história visual.

Esses instrumentos metodológicos permitiram atenção mais detalhada a ser dada para as experiências sociais de educação, inclusive da sala de aula, que até vinte anos atrás eram áreas proibidas para os historiadores da educação.

Um tema novo e promissor que deve tornar essa tendência ainda mais forte é o da história sensorial, que só agora está começando a ser reconhecida por sua potencial contribuição para a história da educação. Isso envolve valorizar os cinco sentidos: olfato, audição, tato, paladar e visão na pesquisa histórica.

A pesquisa histórica de Emily Cockayne sobre ambientes urbanos na Inglaterra, nos séculos XVII e XVIII ajudou a avançar o nosso entendimento sobre o que ela descreve como burburinho de sujeira, ruído e mau cheiro, uma gama diversificada de "[...] reações físicas e emocionais para coisas desagradáveis, como má qualidade dos alimentos, fumo, sujeira, poeira, mau cheiro e putrefação".

A história sensorial e a história das emoções, porém, não têm sido utilizadas em grande extensão na história da educação, embora haja sinais de que esta situação esteja começando a mudar.

Por exemplo, Burke e Grosvenor recentemente investigaram o "ouvir" da escola em termos de "uma exploração de som e audição na escola moderna", a "paisagem sonora" da escola no século XX.

Mark M. Smith sugeriu que há espaço para grandes iniciativas de novas pesquisas históricas sobre os mundos sensoriais das crianças, e como elas têm usado os sentidos no processo de aprendizagem dos protocolos sociais e expectativas culturais de sua sociedade.

Peter Hoffer indica que este procedimento tem sido aplicado para adultos, bem como para as crianças porque "eles entram no ambiente sensível para estar de acordo com as prioridades aprendidas de sensação". Por exemplo, de acordo com Hoffer, a receptividade dos sentidos, ou a capacidade de descrever o que percebemos, pode ser expandida como experiência, para estabelecer uma "etiqueta sensível" em que os sentidos nos dizem onde nós pertencemos na sociedade e como devemos nos comportar em diferentes circunstâncias e contextos.

Como também indica Smith, foi o cheiro, talvez mais do que qualquer outro sentido, que serviu para criar e marcar território social, para identificar o "outro", para justificar diversas formas de subjugação e para servir como uma barreira contra a integração significativa nas sociedades hospedeiras ou dominantes.

A própria pesquisa de Smith sobre "raça" e escravidão na América do Sul no século XIX destaca vividamente a importância de "estereótipos sensoriais". Ele aponta também que os livros infantis, muitas vezes publicados no Norte, mas bastante lidos no Sul, "[...] lidaram com os sentidos em alguns detalhes e ensinaram às crianças o funcionamento fisiológico e cultural dos sentidos, o que por sua vez contribuiu para justificar uma dada ordem social".

Além disso, Smith relata esta dimensão sensorial para a resiliência da segregação escolar até o "Caso Brown"[1] na década de 1950, e conclui que, surpreendentemente, doravante

> [...] os brancos não só têm de ver os negros, mas também ouvir, cheirar, sentir, e tocá-los, não mais do jeito que quiserem, mas nos termos estabelecidos pela autoridade federal e exigidos diariamente por pessoas negras.

Tais desenvolvimentos teóricos e metodológicos, por sua vez, incentivaram novas abordagens em áreas-chave da história da educação, terrenos muitas vezes familiares, mas agora a ser tratados de forma diferente.

Um desses foi o tema de desigualdade e exclusão social. Trabalhos anteriores haviam enfatizado o conflito de classe social e o papel da classe trabalhadora organizada, como Brian Simon, na Grã-Bretanha, e Katz, nos Estados Unidos.

Um trabalho mais recente reflete uma ampla gama de problemas relacionados com a desigualdade e exclusão social, incluindo gênero, etnia, deficiência e sexualidade, e uma maior consciência do que é muitas vezes chamado de "interseccionalidade" destes problemas.

Em relação à classe social em si, um pouco da atenção deslocou-se para a natureza das classes médias, em recentes pesquisas envolvendo historiadores e sociólogos. Alguns dos meus trabalhos recentes têm investigado as tradições da classe média no ensino secundário da Inglaterra em termos de insegurança de status, medo do fracasso e ansiedade relacionados ao declínio social, neuroses familiares da burguesia.

Discussão histórica sobre a classe trabalhadora e a educação tem-se deslocado de uma preocupação com as dimensões políticas e industriais para uma preocupação emergente com identidades culturais, por exemplo, como no excelente trabalho de Jonathan Rose, *A vida intelectual das classes trabalhadoras inglesas*.

Histórias sobre o ensino igualmente tem mostrado uma tendência a se deslocar de uma preocupação predominante com a profissionalização nos anos de 1960 e sindicalismo na década de 1980 para um novo interesse pela natureza da profissão dos professores, isto é, a sua experiência cotidiana de ensino.

O trabalho de Kate Rousmaniere nos Estados Unidos e de Peter Cunningham e Phil Gardner na Inglaterra são excelentes exemplos dessa tendência recente, que tem sido muito estimulada pela história oral.

Ao mesmo tempo, houve uma nova consciência sobre a importância dos alunos e da aprendizagem na história da educação.

A história da alfabetização e da leitura tem procurado estudar cada vez mais a natureza dos leitores e do público e suas interações com textos. Como Jonathan Rose observou:

> Vinte anos atrás, a historiografia sobre leitura mal existia. Muitos historiadores da época duvidavam que poderíamos captar algo tão particular, tão evanescente quanto as experiências íntimas de leitores comuns do passado. Onde estavam gravadas essas experiências? Que fontes poderíamos usar?

Mais amplamente, uma história social dos alunos e da aprendizagem pode ser seletivamente extraída da educação, história e ciências sociais de várias maneiras.

Primeiro, ela pode procurar se engajar teoricamente com o conceito de aprendizagem como um processo social mais completo e sistemático do que foi realizado em trabalhos históricos anteriores.

A aprendizagem não é simplesmente sobre a leitura, nem é medida simplesmente através da lógica dos propósitos sociais e das instituições, e nem é meramente intelectual.

Como um processo social, ela engloba uma ampla gama de experiências por meio da qual o aluno passa a compreender a si mesmo e o mundo ao redor.

Segundo, esse processo é analisado do ponto de vista dos alunos, e não daquele dos dirigentes políticos e professores, como tem sido habitual.

Em terceiro lugar, é desenvolvida uma tentativa de relacionar esta história aos atuais problemas educacionais e políticos, e às tendências mais amplas de pesquisa em educação e as ciências sociais.

O objetivo geral de um trabalho como esse é começar a lançar luz sobre a natureza social e a importância do aprender desde que as ideias modernas sobre a aprendizagem começaram a ser desenvolvidas no Iluminismo do século XVIII.

Em termos de agendas internacionais e transnacionais, também há evidência de uma busca de novos rumos.

Muitas pesquisas sobre educação lidam com suas características como um aspecto da política social interna, enquanto um número menor destaca sua importância como parte da política e de questões internacionais, especialmente no aspecto da exportação de ideias e práticas para outros países.

No entanto, há também uma outra dimensão que tem atraído atenção recentemente, que é a relação entre a mudança de posição dos países

no cenário mundial e da natureza da educação e da sociedade local e nacional. Isto também diz respeito de forma ainda mais ampla a uma consciência da interdependência das nações e da natureza internacional e global de muitos desafios no mundo moderno.

A globalização ultimamente tem se tornado um tema emergente na história da educação, desde que autores como Richard Aldrich começaram a desenvolver perspectivas históricas sobre a educação e os desafios ambientais para a sobrevivência humana.

Neste contexto, cada vez mais atenção tem sido dada à história do Império Britânico e à natureza da sua contribuição e legado no mundo moderno. Grande parte desta literatura em geral, tal como os cinco volumes da *História do Império Britânico* (Oxford University), incluiu pouco material específico sobre educação.

Ao mesmo tempo, uma substancial literatura tem se desenvolvido também sobre as formas pelas quais as ideias e práticas de educação na Grã-Bretanha influenciaram o caráter da educação em diferentes partes do Império Britânico.

Esta literatura tem gerado debates interessantes em torno da natureza do imperialismo cultural, a relação entre "centro" e "periferia", em que medida as influências imperiais foram benéficas, e as maneiras pelas quais essas influências foram rejeitadas por diferentes áreas e nações.

Ultimamente, tem havido um crescente interesse nos tipos de resistência que se desenvolveram por parte de grupos colonizados e indígenas.

No entanto, as relações educacionais entre a Grã-Bretanha e seu Império não funcionaram apenas em uma direção. Como Peter Burke apontou, há perigos evidentes em um modelo simples de "centro" e "periferia", em que o conhecimento é difundido da Europa para outras partes do mundo, pois deve-se considerar uma abordagem que leve suficientemente em conta os "[...] fluxos de conhecimento da periferia para o centro, bem como na direcção oposta".

Durante a última década, tem-se desenvolvido um começo de interesse histórico no processo inverso, isto é, como as ideias e práticas de educação em diferentes partes do Império Britânico exerceram influência na sede do Império.

Esta nova literatura, estimulada em parte pelo livro de Edward Said, *Cultura e Imperialismo*, tem potencial para um grande trabalho de pesqui-

sa mais profundo que investigue as dinâmicas da educação no Império Britânico, que raramente eram estáveis e muitas vezes imprevisíveis em sua natureza e efeitos.

O trabalho de Said considerou os "territórios que compartilham elementos em comum" e as "histórias entrelaçadas" da cultura imperial, examinando como "[...] uma atitude intelectual pós-imperial pode expandir uma comunidade que compartilha elementos em comum (ou comuns) entre a societade metropolitana e as anteriormente colonizadas".

Ele passou a investigar como as imagens do Império permearam a cultura ocidental, por exemplo, em grandes obras de ficção: "textos culturais importados da Europa de uma forma que muito claramente levam a marca da empresa imperial, de exploradores e etnógrafos, geólogos e geógrafos, comerciantes e soldados".

Esse *insight*-chave impulsionou uma nova literatura histórica focalizada na influência do Império em seus domínios.

Na medida em que as implicações "para" e "da" educação estão em causa, alguns interessantes e importantes trabalhos anteriores também foram produzidos; por exemplo, os trabalhos de Castle e Heathorn sobre a identidade nacional e o currículo do ensino fundamental.

Essa tendência tem sido levada mais longe por Catherine Hall, cujo trabalho desenvolveu ligações-chave entre a cultura metropolitana e o mundo imperial.

Hall e Rose têm ajudado a explorar uma série de maneiras em que o "[...] status da Grã-Bretanha como uma potência imperial se tornou parte das vidas vividas dos britânicos".

Hall se dedicou também à questão de como os processos formais de educação ajudaram a construir as visões coloniais e expectativas dos colonizadores. O poderoso tema sobre "Impérios em casa" também foi discutido em detalhe em uma coleção que nasceu de um simpósio internacional promovido pela Sociedade de História da Educação (Reino Unido), realizado em Hamburgo, na Alemanha.

Nesta coleção, por exemplo, Ruth Watts investiga influências imperiais sobre a educação britânica no século XIX, com base na teoria pós-colonial e ampla literatura histórica, bem como em comparações com outros países imperiais.

Para concluir, deixem-me finalmente refletir sobre alguns temas que se elevaram grandemente no meu pensamento para a palestra de hoje.

Primeiro, o tema da mudança.

Nosso campo mudou muito ao longo do século passado. Ele era então um lócus de textos duros, presunçosos, que mapearam o surgimento dos sistemas nacionais de ensino. Agora ele é diversificado, voltado para o exterior, intelectualmente revigorado pelo contato contínuo com os debates educacionais, históricos, sociais e científicos.

Ele deve continuar a mudar, a olhar para o futuro. Mas é preciso fazer isso de uma maneira coerente e com princípios e devemos fazê-lo através da compreensão de seu próprio passado, das continuidades e mudanças que nos trouxeram onde estamos hoje.

Em segundo lugar, o tema dos ideais.

A história da educação se preocupa com as aspirações dos indivíduos e das famílias, das escolas e universidades, para melhorar a si mesmos e construir um futuro melhor. Estas esperanças e sonhos envolvem ideais, bem como interesses, ideais sociais que são testemunho das virtudes redentoras da humanidade. Vamos, como um campo, enquanto exploramos as contradições da educação, descobri-lo em nós mesmos também, para recorrer a seus ideais, para aprendermos a nos construir sobre as nossas melhores tradições e nossas melhores mentes.

Terceiro, o tema das parcerias.

A história da educação tem sido traçada ecleticamente sobre uma ampla gama de bases intelectuais que eu tenho caracterizado como educação, história e ciências sociais, e crescentemente, em um panorama internacional e global. Vamos considerar isso como uma parceria com interesses complementares, e não como uma relação disfuncional de desiguais.

Em quarto lugar, o tema do futuro, para o qual eu acrescento um ponto de interrogação.

Como cantou Carly Simon[1], nunca poderemos saber sobre os dias que virão, mas mesmo assim nós pensamos neles. Podemos levar adiante o grande projeto intelectual que os historiadores da educação enfrentam hoje em diferentes partes do mundo?

Se pudermos fazer isso, eu acredito que possamos ajudar a realizar, no século XXI, a grande visão estratégica da história da educação, tendo à frente a luta contínua pela história da educação, contribuindo para o

surgimento de novas abordagens para estudo, de forma igual, da educação, da história e da sociedade, no espírito de Durkheim e Brian Simon, para um compromisso em igualdade de condições que possa ser central e não marginal para uma ampla gama de estudiosos; e análises que nos digam mais sobre o nosso mundo em geral, e sobre nós mesmos.

São Paulo, Uninove, 18 de abril de 2013.

Notas

1 Em inglês, "Decisão Brown". Decorreu de uma ação conhecida como "Brown versus Conselho de Educação de Topeka (1954)" e talvez nenhum outro caso decidido pela Suprema Corte dos EUA no século XX tenha causado efeitos tão profundos. No final da Segunda Guerra Mundial, dramáticas mudanças nas relações raciais americanas estavam acontecendo. Linda Brown, uma garota de oito anos de idade, havia sido recusada a frequentar uma escola elementar situada a apenas cinco quadras de sua casa em Topeka (Kansas). As escolas oficiais se recusaram a matriculá-la nas redondezas enviando-a a uma escola para alunos não brancos a vinte e uma quadras de sua casa. A família de Linda arguiu o Board of Education de Topeka. Por unanimidade (9 x 0) a Corte aceitou os argumentos da família de Linda Brown. Na sua primeira e provavelmente mais significativa decisão, o Chefe de Justiça Warren justificou: "Separar algumas crianças de outras da mesma idade simplesmente por causa de sua cor gera sentimento de inferioridade e pode afetar seus corações e mentes de forma irreversível".

2 Carly Simon, premiada cantora norte-americana que começou a carreira cantando "*folks*" nos anos de 1960. A música citada é Anticipation (1971) e o verso é examente este: "*We can never know about the days to come, but we think about them anyway*".

Recebido em 26 out. 2013 / Aprovado em 19 nov. 2013
Para referenciar este texto
BITTAR, M. Novos rumos na história da educação. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 121-138. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.3386

Criações e releituras de imagens – uma pesquisa no ensino de artes visuais[1]

Creations and image readings – research in the teaching of visual arts

Maristani Polidori Zamperetti
Doutora em Educação. Coordenadora da Pós-Graduação (Lato Sensu) em Artes e professora do Curso de Artes Visuais – Licenciatura. Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil.
maristaniz@hotmail.com

Resumo: As pinturas de Giuseppe Archimboldo (1527-1593) povoam a imaginação de crianças e adultos de todos os tempos, permitindo a partir do distanciamento visual de suas imagens, a visualização de novas figuras, gerando curiosidade, ou mesmo, estranheza. Procurei compreender as relações estabelecidas entre as identidades juvenis e suas expressões criativas – retratos e autorretratos – produções artísticas corporificadas em construções tridimensionais, que serviram como fontes de pesquisa no ensino. Foi elaborada uma proposta de criação de releituras e composições plásticas tridimensionais com elementos da natureza ou produzidos industrialmente, escolhidos e coletados por alunos do ensino fundamental, na disciplina de artes visuais, numa escola municipal do Rio Grande do Sul, em 2007. Produzindo retratos visuais repletos de apelos sensoriais ao tato e olfato, os alunos recriaram com elementos do seu cotidiano figuras curiosas, exóticas e indagadoras, que expressam suas formas identitárias.

Palavras-chave: Archimboldo; Artes Visuais; Releitura de Imagens; Retrato.

Abstract: The paintings of Giuseppe Archimboldo (1527-1593) populate the imaginations of children and adults of all times, allowing the distance from the look of your images, the visualization of new figures, generating curiosity, or even strange. I tried to understand the relationships established between youth identities and their creative expressions – portraits and self portraits – artistic embodied in three-dimensional structures, which served as sources of research on teaching. Drew up a proposal for readings and compositions plastic three-dimensional elements of nature or industrially produced,

selected and collected by the students of basic education in the subject of visual arts, a municipal school in Rio Grande do Sul, in 2007. Producing pictures full of visual sensory appeals to the touch and smell, students recreating elements of everyday life curious figures, exotic and inquisitive, which express their identity forms.

Key words: Archimboldo; Visual Arts; Image Reading; Portrait

As formas expressivas artísticas pretendem traduzir processos individualíssimos, denotando "[...] formas de estilo, formas de linguagem, formas de condensação de experiências, formas poéticas [...]" (OSTROWER, 1990, p.17). Nestas imagens fundem-se, ao mesmo tempo, o particular e o geral, a visão do artista e a cultura em que ele vive, o que vê e percebe o espectador. Assim, o artista expressa pela arte, suas vivências individuais no contexto sociocultural. Mas, ao mesmo tempo em que estas formas são particulares, quando o espectador se relaciona com elas, tornam-se dele também, ou seja, passam a fazer parte do repertório de quem com ela interage.

Conforme aponta Ostrower (1990, p.6), a identidade "[é] um processo de desdobramentos, [vivenciado] através de contínuas transformações e reestruturações. É um constante devir absorvido pelo ser". Assim, entendemos que a individualidade de alguém não é um dado fixo nem tampouco é resultado de uma programação genética, ainda que esta contribua para a formação do indivíduo.

De forma semelhante à autora, Dubar (1997, p.13) sugere que "[...] a identidade é um produto de sucessivas socializações [...]", constrói-se na infância e é reconstruída ao longo da vida. A identidade não é construída sozinha, depende das próprias orientações e autodefinições do sujeito e da aprovação ou julgamento dos outros.

Paul Klee revelou em diários o seu mundo individual. Por meio de suas escritas, somos levados ao interior de sua vida pessoal e familiar, a reviver o seu crescimento artístico, a identificar a sua forte ligação com o cotidiano. Para Klee (1990, p.207), a individualidade é um organismo, pois com ela convivem, em "[...] contato direto, coisas elementares de diferentes tipos. Ao tentar separá-las, as partes simplesmente morrem".

Conforme se percebe nas palavras de Dubar (1997), Klee (1990) e Ostrower (1990), a identidade é formada nas inter-relações objetivas e subjetivas construídas no decorrer da vida de cada pessoa. Nesse senti-

do, Larrosa (2000) apresenta que a experiência de si é o resultado de um complexo histórico de fabricação de identidades, conjugando as verdades incorporadas pelo sujeito, às práticas comportamentais e às formas de subjetividade que constroem a sua interioridade.

Lenir de Miranda, no livro-de-artista – "*Autobiografia de todos nós*" – afirma que a obra evoca também a autobiografia do receptor, a partir do proposto pelo artista. Assim, ela explica que neste envolvimento ocorre "[...] uma confissão, entrega, nos elementos do código. [...] Todos os fragmentos significam para ambas as partes, autor e receptor. Pois o significado das palavras e das imagens não está nas palavras e imagens, mas nas pessoas em suas circunstâncias" (MIRANDA, 1994, p.7).

Assim, podemos pensar: "Como libertar-se do sorriso da Mona Lisa? O que nós temos a ver com esta obra? Por que ela ainda nos fascina?" A Mona Lisa é tão envolvente e empática porque produz questionamentos acerca de sua figura; dúvidas que não fazem parte da obra, mas que pertencem a todos os sujeitos. A Mona Lisa, obra de Leonardo da Vinci, já utilizada à exaustão pela mídia, tornou-se a nossa (de todos) Mona Lisa, passível de ser reproduzida a qualquer instante, produzida em série, virando por exemplo, modelo em bolsas, roupas e demais artigos. Todas iguais, em várias texturas e materiais. Se antes a figura do autor-artista era marcada por características formais, na maioria das vezes visivelmente perceptíveis, personalíssimas, hoje emergem em massa, sendo difícil a identificação de sua origem. Atualmente é cada vez mais difícil situar onde ou quem fez determinada obra considerando apenas as formas artísticas nela presente, pois as referências culturais globalizadas influenciam produtores e consumidores. Todos temos acesso a diferentes culturas além da nossa, identificando-nos ou não com elas, e que vão produzindo nossa identidade permeada por um estilo impessoal, se considerarmos as múltiplas influências que recebemos.

As identidades pessoais estão sendo descentradas, provocando deslocamento e fragmentação, ocasionando, por vezes, uma perda do "sentido de si". Isso se deve às mudanças estruturais pelas quais as sociedades modernas passam a partir do final do século XX. Hall (2005) apresenta-nos a ideia de que a descentração dos indivíduos, tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, constitui uma crise de identidade.

E a identidade é questionada quando é colocada em dúvida, ou seja, quando deixa de ser tida como estável.

O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é definida pela história e cultura e não pela biologia. A multiplicidade de identidades possíveis mostra que a ideia de identidade unificada e coerente é uma fantasia, e que se pensamos ter sempre a mesma identidade é porque "construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora *narrativa do eu*" (HALL, 2005, p.13, grifo do autor).

Recriações tridimensionais na escola – experiências na leitura de imagens

No mês de setembro de 2007 realizei uma experiência de ensino com pesquisa numa turma de alunos da 6ª série (atual 7º ano do ensino fundamental). Foi desenvolvida na escola onde trabalhei[2] como professora de artes visuais, na cidade de Pelotas, RS, Brasil. Procurei compreender as relações estabelecidas entre as identidades juvenis, suas expressões criativas na forma de retratos – produções artísticas corporificadas em construções tridimensionais. Assim, elaborei um plano de trabalho que consistia em observação e análise de reproduções de imagens de Giuseppe Archimboldo[3], e posterior produção de releituras e/ou composições plásticas tridimensionais com elementos da natureza ou produzidos industrialmente, escolhidos e coletados pelos alunos. O início do trabalho coincidiu com o começo da primavera e procurei conjugar a observação da natureza circundante com as representações propostas por Archimboldo. As fotografias[4] das construções dos alunos e os registros em caderno de campo foram utilizados como elementos de pesquisa e motivadores de reflexão a respeito da obra de arte como propiciadora da curiosidade e criação artística na escola.

Há muito tempo que me interesso pela obra de Archimboldo, e tenho observado que ela produz interesse e curiosidade nos alunos, promovendo sincronia com estes leitores visuais. Portanto, a escolha da obra pressupôs conhecimento e interesse anteriores ao início do trabalho.

Percebo, concordando com Ferrés (1996), que quanto mais o professor conhecer o objeto estudado, maior será a sua capacidade de questionar

e abraçar as interpretações dos estudantes. Assim, também o aluno será capaz de selecionar e escolher as imagens e interpretá-las. Dessa maneira, conseguirá analisar outras imagens do seu entorno: embalagens, sites da internet, personagens de HQ, blogs, capas de caderno, revistas e outras produções contemporâneas.

A leitura inicial sobre as obras de Archimboldo foi aberta e pedi que se manifestassem, expressando suas ideias e sensações, para depois, ir aprofundando e trazendo outros dados formais ou históricos. Elaborei, a partir das sugestões de Hernández (2000), questionamentos sobre a imagem estudada, utilizando os saberes que os alunos tinham e poderiam expressar em confronto com os saberes da professora. As indagações partiam de questões simples como: "Por que estamos vendo esta imagem? Por que a professora escolheu a obra para mostrar aos alunos?" Na continuação, fiz com que pensassem sobre a produção e veiculação das obras de arte, perguntando: "Quem legitimou esta produção como obra de arte? Por que ela é vista por muitas pessoas?" Ou ainda: "Por que a obra está no museu, no livro ou disponível na internet, e não em outro lugar?" Pedi também sugestões sobre quais obras poderiam ser expostas junto às de Archimboldo, segundo seus interesses e/ou gostos pessoais.

Hernández (2000) sugere que uma área de conhecimento como a arte deve ser questionada, –; assim, desde cedo devemos incentivar uma postura crítica em relação aos sistemas da cultura, para que os jovens sejam capazes de fazer suas escolhas e reconhecer a importância das produções artísticas como um fato histórico e cultural, distanciando-se da hegemonia cultural.

Apresento, a seguir, alguns dados sobre Archimboldo, um pouco de seu papel na história da arte e características formais de sua obra.

O artista renascentista nasceu em 1527, em Milão, Itália e foi aluno de Leonardo da Vinci. Durante 25 anos foi pintor da corte, artesão e organizador de festas de muitos imperadores italianos do século 16. Seu trabalho também incluía a realização de quadros da família real. Nas horas vagas de trabalho criou um estilo de pintar que o separaria dos outros artistas para sempre. Foi, então, que começou a fazer retratos de pessoas, mas não de forma realista, e sim composições com figuras de animais, vegetais e outros objetos naturais, que conjugadas, produziam imagens de rostos, como numa ilusão de ótica, utilizando somente pincéis e tintas.

Abóboras, pepinos, cebolas, plantas, animais e objetos povoam suas pinturas, provocando a imaginação de crianças e adultos de todos os tempos, numa espécie de colagem que faz menção ao gênero da natureza-morta.

Embora conhecido por usar frequentemente elementos naturais, Archimboldo costumava utilizar imagens de panelas, potes, vasos e ferramentas na criação das suas inusitadas figuras. Em sua série de retratos mais famosa intitulada "As Quatro Estações" (figuras 1, 2, 3 e 4) utilizou pela primeira vez imagens da natureza, na qual apresenta vegetais característicos de cada estação do ano para compor as fisionomias humanas (KRIEGESKORTE, 2007).

1

2

3

4

Figuras 1, 2, 3 e 4: Archimboldo – Outono, Inverno, Verão e Primavera (1563)

Fonte: http://www.artcyclopedia.com/artists/arcimboldo_giuseppe.html.

A partir do distanciamento visual das imagens criadas por Archimboldo, é possível visualizar novas figuras, gerando curiosidade e até certo ponto, estranheza. Exótico e propositor de jogos visuais e ilusórios foi esquecido durante muito tempo pelos historiadores, sendo resgatado à memória somente no início do século XX, talvez como reflexo do interesse que o Surrealismo teve por ele. Por volta de 1920, as representações acerca do inconsciente e da simbologia dos sonhos ganharam forças com os artistas surrealistas. Como assegura Araújo (2007), "[...] o sonho, a magia e o lúdico das telas archimbolescas e maneiristas assumiram as palavras chaves e demiúrgicas das artes de agora".

É grande a influência da obra de Archimboldo na publicidade, no design e nas artes visuais em geral. Inúmeras releituras e recriações de suas obras estão disponíveis na internet. Escolhi algumas que foram apresentadas aos alunos (figuras 5 e 6). A figura 6 provocou rápida identificação: "É o Alien!" Respondi: "É, parece o Alien!" E perguntei: "Mas o que estamos vendo também?" E rapidamente, sucederam-se as identificações dos legumes que compunham a imagem: berinjela, vagem, abobrinha... Verifiquei que muitos alunos não conheciam todos os legumes, pois alguns não faziam parte de sua experiência cotidiana. Porém, quando apresentei a obra intitulada "Água" (figura 7), que contém peixes, conchas e outros animais marinhos, houve rápida identificação com os elementos naturais com os quais os alunos convivem, fruto de suas vivências na região pesqueira, onde vivem e se localiza a escola.

Figura 5: Gilles Larrain – s/título, s/data

Fonte: http://www.gilleslarrain.com/themes-2/still-life/

Figura 6: Till Nowak – Salad (2006)
Fonte: http://www.framebox.de/creations/3d/salad/

Figura 7: Archimboldo – Água (1566)
Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arcimboldo_Agua.jpg

Nas produções dos alunos – reflexões e entendimentos sobre as leituras, releituras e criações

A proposta pedagógica possibilitou-me a reflexão sobre as identidades juvenis e as relações estabelecidas entre professores e alunos nos contextos escolares. Percebo que através da arte é possível despertar nos alunos a vontade de experimentar e conhecer, de expressar sua vontade de ser, viver e aprender, contribuindo para o seu processo de formação identitária.

Sabemos das dificuldades encontradas pelos professores de artes visuais nas escolas, sem espaços físicos e materiais propícios para o uso em sala de aula. Isso fazia parte da minha experiência pessoal como professora na escola pública, porém, como num desafio profissional, busquei extrapolar os limites impostos pela própria organização e espaço da sala de aula, os quais colaboravam para o "engessamento" do processo criativo.

As construções propostas pelos alunos utilizaram os espaços internos e externos da sala de aula e o clima da primavera com sua vivacidade e alegria contribuiu para que a experiência se produzisse de forma idêntica. A temperatura agradável proporcionou que os alunos se dispusessem no chão pavimentado do pátio, local para onde a maioria se dirigiu. Alguns, poucos, trabalharam dentro da sala de aula utilizando as classes e o chão.

A partir do estudo, análise e observação de obras de Archimboldo, propus que criassem composições plásticas tridimensionais com elementos da natureza, de forma a produzirem retratos. Estas criações poderiam ser autorretratos ou retratos de outras pessoas, como os amigos, os colegas, a família. O trabalho seria feito na próxima semana, para tanto, deveriam organizar-se com antecedência. Reservei um tempo da aula para que eles planejassem a atividade e os materiais escolhidos.

Eles trouxeram objetos, alimentos e materiais do seu ambiente familiar como também elementos da natureza com os quais convivem diariamente. Decidiram fazer o trabalho em grupo. Chamou-me a atenção o interesse e participação dos alunos na atividade, dividindo-se em grupos e escolhendo os materiais a serem utilizados (figura 8).

Figura 8: Produção de retratos em grupo

Com o trabalho em grupo, os processos de construção identitárias são vivenciados nas inter-relações. Juntos, através das diferentes linguagens, são criados os nossos mundos (pessoal e social). Maturana (1998) sugere que o mundo que todos veem é um mundo que nós criamos com os outros. Este mundo interno é constituído por pensamentos, conceitos, representações mentais, simbologias e a percepção de si e dos outros.

A autopercepção (percepção de si) está relacionada com a reflexividade, ou seja, com a capacidade de termos consciência acerca de nós mesmos. A vivência em grupo possibilita a cada um dos participantes, perceber-se como indivíduo, ao mesmo tempo em que presta atenção ao outro. Conhecendo-nos melhor, temos mais possibilidades de ver o mundo externo e as outras pessoas com mais clareza, ou, pelo menos, temos elementos para conhecer nossas idiossincrasias através das inter-relações que mantemos com os outros e com nós mesmos.

Foi possível perceber através do trabalho criativo, características que identificam os jovens como pertencentes àquele contexto. Como o local é uma região pesqueira, além de vegetais, frutas e produtos culinários, trouxeram conchas, escamas de peixe, areia, estabelecendo vínculos com o seu entorno e valorizando a materialidade dispersa no meio ambiente (figuras 9 e 10).

9

10

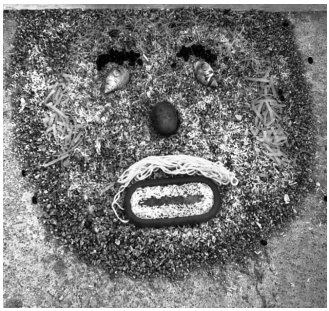
Figuras 9 e 10: Retratos utilizando elementos da natureza, areia e conchas – Grupo 1

Percebi, que de certa forma, estavam fazendo uma recriação e/ou releitura das formas de Archimboldo, pois além da tridimensionalidade envolvida, buscaram trabalhar com planos construídos a partir da própria materialidade, como no caso da areia. Perguntei se eles costumavam "brincar" com estes materiais no seu dia-a-dia. Eles disseram que "sim, mas fazer na escola é melhor e diferente, ficamos felizes de trabalhar em grupo". Então, a partir de uma leitura significativa de imagens bidimensionais foi possível extrapolar criativamente, construindo retratos tridimensionais (figuras 11, 12 e 13). De forma semelhante ao que pode ser afirmado em relação à produção de Archimboldo, podemos dizer que nas criações dos alunos não existem incompatibilidades, mas interação entre o que pode ser visto no seu ambiente e o que é imaginado por eles.

Como afirma Araújo (2007), em relação à obra de Archimboldo, os elementos que participam de suas composições permitem associações diversas com os sentidos corporais.

Os bichos, plantas, objetos e outras colagens que compõem os retratos são elementos instigadores das cinco sensações, bem como metáforas de sensações possíveis: leve, alto, baixo, pesado, áspero etc. Como charada, as colagens só se deixam compreender pela interação dos signos, que isolados são descontextualizados e banais e, somente na união, produzem sentido. (ARAÚJO, 2007).

11



12

13

Figuras 11, 12 e 13: Retratos tridimensionais – Grupo 2

A leitura de imagens se torna significativa quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor, como propõe Pillar (1999, p.16), ao afirmar que "[...] o nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais".

Assim, devemos estar atentos às experiências cotidianas dos alunos e também a familiaridade destes com a arte, estabelecendo uma estreita relação com o seu contexto próximo. Os estudos contemporâneos na área de educação e arte "[...] vêm centrando-se na importância do contexto: a cultura em que a pessoa vive, os valores da família, tipos de escolarização, ambientes, objetos, etc" (ROSSI, 2003, p. 21). Além das atribuições de significados e interpretações relativas ao seu contexto próximo, as crianças deverão ter contato com obras de arte de diversos períodos históricos e tendências estéticas.

A releitura é um tema discutido na leitura de imagens, e considero de difícil compreensão por parte de professores e alunos. Alguns professores apresentam obras de arte para os alunos "copiarem", entendendo que, quanto mais próximo e parecido com o original, melhor; e chamam esse tipo de trabalho de releitura, de forma equivocada. A releitura exige um processo de criação, fazer pessoal e transformação com base em uma referência visual, a qual deve ser estudada e debatida pelos alunos e professor.

Em relação à presença de características identitárias em seus trabalhos, observei que vários alunos utilizaram partes de suas vestimentas para compor os retratos, como um boné (figura 14).

Materiais escolares, que fazem parte da sua relação com o cotidiano de estudos, participaram na construção de partes dos rostos misturados a alimentos e frutas (figuras 15 e 16).

Este processo de coletar e montar fisionomias, por vezes causa estranheza ao espectador – "o que é que estou vendo mesmo? São tesouras, potes, canetas?" Esta foi uma frase pronunciada pela secretária da escola em visita à nossa sala de aula. Assim, podemos relacionar as construções feitas pelos alunos com a obra de Archimboldo, principalmente em relação à percepção que está

> [...] sempre à deriva e "fora do lugar", é volúvel porque as telas também o são. Tanto o olhar, como o leitor poderão, nessa

> brincadeira, compor partes, juntar fragmentos, associar imagens para montar o quebra-cabeças. As telas de Arcimboldo, tornam-se assim [...] composições que oferecem uma pista socialmente aceitável, para que, de seu avesso e entre as frestas interrogativas, surjam outras imagens, que, no entanto, não se apresentam claramente legíveis, porque são virulentas e fugidias. (ARAÚJO, 2007, grifos do autor).

Percebo, nas composições feitas com objetos do cotidiano, como as canetas, as tesouras, as réguas e o boné, o envolvimento pessoal com o trabalho, ou seja, o aluno pretende deixar uma parte de si presente na composição, fazendo parte da criação artística e possibilitando uma compreensão acerca de si mesmo e sua identidade.

Após, na releitura destas novas imagens criadas a partir de elementos pre-existentes, podemos perceber o quanto necessitamos de "[...] compreender, [pois] precisamos decodificar, e se apenas decodificamos sem compreender, a leitura não acontece" (PILLAR, 1999, p. 11). A autora nos mostra que na leitura de imagens, conjugamos sensibilidades e cognição, pois estamos captando e compreendendo dados advindos do objeto, suas "[...] características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas interferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos" (PILLAR, 1999, p. 12).

14

15

16

Figuras 14, 15 e 16: Composição utilizando diversos materiais – Grupo 1

Outras possibilidades de construção foram utilizadas pelos alunos. A partir da imagem de Archimboldo, "Retrato reversível de um homem com frutas" (1590)[5], os jovens se sentiram mobilizados a criarem os seus retratos conversíveis, ou seja, mudando as formas de posição e utilizando-as de maneira diferente daquela que habitualmente fora colocado, perceberam que produziriam novas imagens (figuras 17 e 18). De forma semelhante, essa situação pode nos mostrar que estamos em constante formação, recompondo e recriando as nossas identidades, pois somos humanos de diferentes formas.

A descoberta de inusitadas e novas relações entre coisas aparentemente diferentes amplia a nossa visão de ser humano, pois é nesta vivência que nos recriamos a cada dia, pois saber de si, crescer, descobrir

> [...] seu potencial e realizá-lo é uma necessidade interna. É algo tão profundo, tão nas entranhas do ser, que a pessoa nem saberia explicar o que é, mas sente que existe nela e está buscando-o o tempo todo e das mais variadas maneiras, a fim de poder identificar-se na identificação de suas potencialidades. (OSTROWER, 1990, p.6).

Os materiais utilizados eram carregados de subjetividades. Questionei-os a respeito do uso de alimentos nas construções, o que pode-

17

18

Figuras 17 e 18: Tentativas de recriar Cabeças reversíveis – Grupo 3

ria gerar um desperdício de recursos. A maioria disse que pediu à mãe para trazer, e que alguns alimentos já estavam com o prazo de validade vencido. De qualquer forma, preocupei-me, mas percebi, que para eles não havia diferença entre um lápis ou uma batata, ou seja, eles estavam usando o material como se fosse de uso artístico, e era! Aqueles materiais todos tinham história: o feijão, a cebola e o limão. O feijão, a tia havia dado; a cebola e o limão eram cultivados na horta que tinha em casa, segundo depoimento de um aluno. Produzindo retratos repletos de apelos sensoriais ao tato e olfato, recriaram com elementos do seu cotidiano figuras curiosas, exóticas e indagadoras, que remetem às formas criadas por Archimboldo.

Para podermos entender as crianças e os adolescentes precisamos mergulhar no seu cotidiano, na aparente rotina vivenciada por todos nós, onde eles tecem seus projetos existenciais, transformando o seu lugar na realidade social. "Pode-se, portanto, dizer [...] que o cotidiano é uma espécie de ateliê existencial, onde os adolescentes provam suas potencialidades criativas, criam novas formas de estar no mundo, novas formas de solidariedade e de representatividade social [...]" (MAGRO, 2002, p. 67).

O ateliê existencial proporcionado pela arte surgiu a partir das formas criadas pelos jovens como possibilidades de atuação no seu contexto. Remetem-nos para a multiplicidade de identidades construídas a todo momento. Constituem um painel multifacetado de sentidos, de subjetivações, das experiências juvenis.

As identidades equivalem a um conjunto de representações e imagens de si. Para valorizar a expressão destas representações é preciso privilegiar os tempos internos dos jovens, que correspondem aos processos de crescimento e amadurecimento, os quais passam. Sabemos que o desenvolvimento de uma pessoa

> [...] jamais se dá de modo linear. O processo é dinâmico e ocorre em múltiplos níveis, que interagem e se influenciam reciprocamente. E, em cada fase podem se revelar novas facetas. Assim a personalidade vai se configurando mais nitidamente à medida que descobrir em si forças e formas novas de enfrentar os desafios e as oportunidades da vida, seus conflitos e suas riquezas. Nestes desdobramentos, a crescente complexidade das experiências de vida não desestrutura a coerência da pessoa. Ao

> contrário, pode-se dizer que, quanto mais o indivíduo (ser indivisível) for capaz de se diferenciar, tanto mais ele se estrutura em sua coerência interior. (OSTROWER, 1990, p. 7).

Na fase inicial da adolescência, os alunos mostram uma sensibilidade aguçada à arte, preocupando-se com representações que envolvem expressividade, equilíbrio, estilo e composição individuais. A criatividade acontece nas múltiplas possibilidades culturais vividas por eles e se concretiza nas formas artísticas. Ao mesmo tempo, eles precisam vencer a forte crítica de si mesmos, que pode, mais tarde, bloquear a sua expressão artística. Durante a adolescência, o jovem está desenvolvendo habilidades de raciocínio crítico apurado. "Exatamente por essa razão, ele pode adotar uma opinião muito mais crítica de seu próprio trabalho, comparando-o desfavoravelmente com o que indivíduos altamente hábeis realizam" (GARDNER, 1999, p. 184).

Assim, compete ao professor estimular o jovem para que ele próprio reconheça as suas potencialidades como possibilidade de conquistar o que ainda não conhece, e que quer saber, construindo sua identidade. Precisamos afirmar que a valorização do jovem e a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem possibilita-lhe o entendimento de que é um dos protagonistas do processo educativo, com seu potencial criativo e intelectual em desenvolvimento.

Notas

1 O presente texto foi expandido a partir do artigo intitulado *Criação, estranheza e releitura nas Artes Visuais – uma pesquisa com Archimboldo na escola*, que está publicado nos Anais do 6º Encontro de Pesquisa em Arte (2011). Disponível em: http://www.fundarte.rs.gov.br/publicacoes/Anais%20do%206%C2%BA%20EPA1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2012.

2 Atuei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque de fevereiro de 1991 a julho de 2010.

3 Também conhecido como Arcimboldo.

4 As fotografias das produções dos alunos foram tiradas pela pesquisadora, sendo utilizadas com autorização de seus pais ou responsáveis.

5 "Perdido e à deriva, o olhar tenta capturar e nomear os diversos animais que compõem a alegoria do elemento água e o possível retrato do imperador que se tenta traçar. Peitoral delineado com [caranguejo] gigante e tartaruga, ombro enfeitado com um polvo e pescoço arrematado com um colar de pérolas preciosas do mar. Detalhes e jóia que formam a roupa do imperador, signos do poder e do privilégio". (ARAÚJO, 2007).

Referências

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. Arcimboldo e a vertigem do olhar. *Revista Digital Art &*, São Paulo, ano 5, n. 7, abr. 2007. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-07/trabalhos/9.htm>. Acesso em: 23 fev. 2011.

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro*: uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEE, Paul. *Diários*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KRIEGESKORTE, Werner. *Arcimboldo*. Rio de Janeiro. Taschen do Brasil, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35-86.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Caderno Cedes*, Campinas, v.22, n. 57, p.63-75, 2002.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MIRANDA, Lenir Garcia de. *Autobiografia de todos nós*. Pelotas: Livraria Mundial, 1994.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org). *A Educação no olhar no ensino das artes*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.11-20.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam*. Leitura de arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Recebido em 28 fev. 2013 / Aprovado em 29 out. 2013
Para referenciar este texto
ZAMPERETTI, M. P. Criações e releituras de imagens – uma pesquisa no ensino de artes visuais. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 139-155. set/dez. 2013.

doi: 10.5585/EccoS.n32.3413

As regras de civilidade prescritas pelas Ligas da Bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina (1953-1970)

Rules of civility prescribed by Leagues of Kindness in public schools of the state south of Santa Catarina (1953-1970)

Mariane Rocha Niehues
Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma,SC. Coordenadora de Ensino na Prefeitura Municipal de Forquilhinha, Forquilhinha, SC. Membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme).
mariane1709@gmail.com

Giani Rabelo
Doutora em Educação. Professora do programa de pós-graduação em educação e do curso de pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, SC. Líder do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme), cadastrado no CNPq.
gra@unesc.net

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa que buscou perceber quais as regras de civilidade as Ligas da Bondade, implantadas nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina, prescreviam aos(às) alunos(as) participantes entre os anos de 1953-1970, bem como compreender o que levou as escolas a implantarem as Ligas da Bondade. Com o intuito de aprofundar este estudo, foram estabelecidos alguns objetivos específicos: identificar o intuito com que foram criadas as Ligas da Bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina; investigar sobre as atribuições das Ligas da Bondade; entender como funcionavam as Ligas da Bondade; identificar quem eram os membros participantes das Ligas da Bondade. Foram analisados, por meio de uma pesquisa documental, os relatórios das Ligas da Bondade da EEB de Meleiro; em Criciúma, a EEB Professor Lapagesse; em Maracajá, a EEB Manoel Gomes Baltazar. Estes documentos encontram-se no banco de dados do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (virtual).

Palavras-chave: Liga da Bondade. Associações auxiliares da escola. Regras de civilidade.

Abstract: This article is the result of a study that sought to understand what the rules of civility the League of Kindness, implemented in public schools in southern Santa Catarina, prescribed to / the students / participants between the years 1953-1970, as well as understand what led schools deploy the League of Kindness. In order to deepen this study, we set out some specific objectives: identify the purpose for which they were cre-

ated the League of Kindness in public schools in southern Santa Catarina; investigate the roles of the Leagues of Kindness, understand how they worked the League of Kindness; identify participants who were members of the Leagues of Kindness. Were analyzed by means of documentary research, reports Leagues of Kindness of Meleiro BSE; in Criciúma, the teacher Lapagesse BSE and in Maracajá Manoel Gomes Baltazar BSE. These documents are in the database of the Memorial Center for Education of Southern Santa Catarina (virtual).

Keywords: League of Kindness. Auxiliary School Associations. Rules of civility.

1 Introdução

O Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (virtual) (Cemessc) está em processo de implantação. Trata-se de um projeto aprovado pelo CNPq[1] que está sendo coordenado pelos membros do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme). O Cemessc conta com um acervo digital composto por imagens de prédios escolares, mobílias e objetos escolares, documentos escritos e iconográficos, considerados mais antigos e com relevante valor histórico. Fazem parte do Cemessc as escolas mais antigas da rede estadual dos municípios da região sul de Santa Catarina, mais precisamente da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (Amrec) (11), da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (Amesc) (11) e da Associação de Municípios da Região de Laguna (Amurel) (5).

No trabalho foram digitalizados documentos e fotografados objetos antigos e a arquitetura das escolas. Diante deste processo de coleta de dados foram encontradas atas e cadernos da Liga da Bondade das escolas: EEB Manoel Gomes Baltazar, de Maracajá, EEB de Meleiro, de Meleiro e EEB Professor Lapagesse, de Criciúma. Os referidos documentos são datados de 1953-1970. Enquanto fontes de pesquisa, estes documentos mostram ações pedagógicas adotadas no espaço escolar e evidenciam algumas situações do cotidiano escolar.

Tendo como objetivo geral perceber as regras de civilidade das Ligas da Bondade, bem como identificar o intuito com que foram criadas, realizamos uma pesquisa de campo do tipo documental. Para tanto, fez-se um levantamento dos registros existentes na época, bem como da legislação que a fundamentava.

Os dados foram analisados a partir do conceito de processo civilizador e regras de civilidade proposto por Norbert Elias (1993). Para ele, civilização é um processo lento e demorado, relacionado aos padrões sociais e às ações oscilantes da sociedade. Outra discussão central deste trabalho foi a questão da cultura escolar. De acordo com Silva (2009, p. 125), "[...] por cultura escolar, entende-se [...] o modo como a escola se institui, se organiza, se apropria de elementos da cultura, faz determinadas representações dela, e produz práticas com vistas à formação humana".

Os relatórios mostram ações desenvolvidas pela Liga da Bondade, bem como seus interesses e finalidades, onde a propagação dos símbolos é direcionada ao catolicismo, aos valores da moral cristã. Observa-se uma forte influência que a Igreja Católica mantinha sobre a escola. Certamente os(as) alunos(as) eram vistos(as) como ferramentas para alcançar a família, fazendo com que os pais estivessem também em contato com a Igreja, pois se as crianças estivessem envolvidas, logicamente seus pais também estariam.

2 Associações auxiliares da escola no processo de nacionalização do ensino no Estado Novo

A Constituição de 1937 incentivava a Campanha de Nacionalização, onde as unidades federativas iniciaram a busca pela identidade nacional. Tal campanha visava dar características brasileiras às regiões colonizadas por imigrantes europeus, principalmente no sul do país. Para que a Campanha de Nacionalização se concretizasse, Zen (2007) afirma ter sido indispensável a reorganização dos elementos de divulgação cultural, para que transmitissem os ideais nacionalistas brasileiros. Assim, o governo passou a usar como forma de "abrasileiramento" dos imigrantes as associações culturais, religiosas e o estabelecimento escolar.

De acordo com Martinson (2009), em Santa Catarina, a nova e ríspida política de nacionalização iniciou com o Decreto-Lei n.º 88, de março de 1938. Durante esta época de regime político autoritário, a educação seguia orientações de caráter centralizador, conduzida por uma legislação que buscava assegurar a unidade nacional. A proposta do governo modificava métodos de ensino, organização, administração escolar, constituição dos professores, permitindo o uso de materiais impressos e obrigando o

uso do idioma português. Segundo Cunha (2010), as associações auxiliares da escola foram criadas seguindo disposições nacionais e formavam grupos estabelecidos nas escolas primárias.

Entre as associações auxiliares da escola estavam: a Liga Pró Língua Nacional, Caixa Escolar, Cooperativa Escolar, Clube Agrícola, Pelotão de Saúde, Biblioteca Escolar, Jornal Escolar, Clube de Leitura, Liga da Bondade, Círculo de Pais e Professores, Orfeão Escolar, Museus Escolares e Centros de Interesse. Estas associações constituíam

> Grupos organizados no interior das instituições escolares fossem elas públicas ou particulares, com um propósito comum de integrar o corpo discente, estimulando uma formação cívica, moral e intelectual através do exercício de "atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação", contribuindo igualmente com o processo de busca por uma identidade nacional (ZEN, 2007).

No entanto, antes mesmo do Decreto-Lei n.º 88, de março de 1938, Zen (2007) diz que várias organizações já faziam parte do cotidiano escolar: jornais escolares, bibliotecas, caixas escolares, clubes agrícolas, entre outros. Ao que tudo indica, a Reforma Trindade[2] apresentada pelo professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, em Santa Catarina, em 1935, já visava criar e manter entidades desse gênero, porém não designadas de associações auxiliares da escola.

A impregnação destes valores nos faz pensar sobre a intencionalidade, formar alunos(as) para serem cidadãos responsáveis, cooperativos e participantes na perspectiva e princípios da Escola Nova e pelas diretrizes de nacionalização, fortemente introduzidas no Estado Novo.

Embora os Decretos, Leis e Circulares ensinassem como organizar e manter as associações auxiliares da escola, a existência de todas não era obrigatória dentro de um mesmo educandário. No entanto, o Decreto-Lei n.º 88, de 31 de março de 1938,

> [...] determina em seu artigo 17º que o Diretor ou os Professores poderiam ser afastados caso não adotassem os programas oficiais para o curso primário nos quais estavam descritos as dire-

> trizes para o funcionamento das Associações (RAMOS, 1938 apud ZEN, 2007, p. 56).

Com o "início do fim" do Estado Novo em 1944, Zen (2007) nos fala que surgem novas instruções para as referidas associações. O Decreto-Lei n.º 2.991, de 28 de abril de 1944, vem para confirmar isso, investigando os pormenores do funcionamento de dez das associações auxiliares da escola. O documento assinado pelo diretor do Departamento da Educação, Sr. Elpídio Barbosa, traz indícios que revelam a precisão de formar o cidadão para o mundo moderno e urbano.

Em 1946, as associações auxiliares da escola passam novamente a ganhar novos rumos. Renovava-se o direito do Estado reger a graduação cívica e moral da população, manifestado no projeto de constituição de um ensino de aspecto nacional. Isso ocorreu por meio da publicação oficial do regulamento para os estabelecimentos de ensino primário, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 3.735, de 17 de dezembro de 1946, que apresentava instruções para organização dessas associações (CUNHA, 2010). Este novo decreto definiu que os estabelecimentos de ensino primário deveriam promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de atividades educativas.

De acordo com Zen (2007), os decretos de 1944 e de 1946 estavam em uniformidade, pois apresentavam as mesmas regras às associações; no entanto, houve "[...] inserções ou alterações de termos que mudam significamente a proposta de uma ou outra Associação [...]" (ZEN, 2007, p. 61). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3.735, de 17 de dezembro de 1946, seria uma reformulação do Decreto-Lei n.º 2.991, de 28 de abril de 1944.

Posteriormente, em 12 de dezembro de 1947, o secretário da Justiça, Educação e Saúde cria, por meio da Lei n.º 40, o cargo, no Quadro Único do Estado, de inspetor das associações. Os inspetores desempenharam função estratégica, realizando um papel fundamental neste processo. Estes orientavam, aplicavam punições, fiscalizavam a escola, na matrícula, na frequência, nas provas, no plano de ensino, controlando e padronizando a escola pública de forma a garantir a centralização do ensino; ou seja, o papel do inspetor era mais de caráter administrativo do que pedagógico (MARTINSON, 2009).

Cada associação auxiliar da escola deveria elaborar anualmente os relatórios de trabalho, constando um parecer descritivo detalhado sobre as atividades exercidas na escola, dispondo à Inspetoria de Ensino informações que pudessem propiciar o cumprimento das legislações em vigor. Estas informações eram repassadas ao Ministério da Educação e Saúde.

As associações procuravam desenvolver numerosas situações que os alunos poderiam vivenciar no cotidiano; estas não apenas desejavam educar intelectualmente, mas buscavam desenvolver novas condutas que se esperava de um cidadão brasileiro.

3 A cultura escolar e a emergência da Liga da Bondade

A partir dos anos de 1990, o conceito de cultura escolar se fortaleceu. Com os mais variados focos de pesquisa, a escola tornou-se uma ferramenta de frequente estudo. Julia (2001) descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Conforme Silva (2006), as bases para a compreensão da cultura escolar são os indivíduos e suas práticas. Deste modo, os meios de comunicação, os discursos e as linguagens encontrados no dia a dia escolar, compõem um aspecto essencial de sua cultura. Sendo assim, é possível afirmar que por meio dos registros da Liga da Bondade encontrados em cada um dos estabelecimentos-alvo deste estudo, pode ocorrer uma aproximação do(a) pesquisador(a) com a cultura escolar de cada educandário, uma vez que a cultura escolar também foi produzida pela Liga da Bondade ao prescrever regras de civilidade.

Segundo Lousada (2010), a primeira referência sobre a Liga da Bondade foi apresentada em 1912, no Congresso de Educação Moral de La Haya. Em 1917, as mesmas foram instituídas em Portugal, visando promover o "progresso moral e político da raça portuguesa", onde se almejava educar as crianças dos 5 aos 12 anos, no quadro da escola primária. Essa informação nos faz pensar se a Liga da Bondade não foi uma proposta

trazida de Portugal para as escolas brasileiras, uma vez que em Portugal elas já existiam desde 1917 e no Brasil elas começam a aparecer em período posterior a este.

Em Santa Catarina, isso ocorreu mais tarde. Segundo Beirith (2009), o ensino primário foi regulamentado no Estado de Santa Catarina em 17 de dezembro de 1946 em conformidade com a Lei Orgânica Federal, onde este regulamentava, entre outros aspectos, a estrutura e o funcionamento das associações escolares e entre elas a Liga da Bondade.

A Liga da Bondade tinha como atribuição educar moralmente, fazendo motivar nas crianças a consciência do dever, a prática dos bons hábitos transformando em virtudes, estimular a ética dos alunos com base nos princípios, e que fossem educados pelo coração e utilizassem da sua alegria, confiança e fé, em consonância com os intuitos da civilidade. Para ingressar na Liga da Bondade, os alunos teriam que assumir o seguinte juramento:

> Assumo o compromisso de me tornar ainda melhor aluno, melhor filho e melhor amigo dos meus colegas; a respeitar os mais velhos, a zelar pelos bens públicos e a proteger os animais. Se eu falhar nesses propósitos, aceito a punição que me for aplicada. (SANTA CATARINA, 1947, p. 100).

Para participar da referida associação, Cunha (2010) diz que era necessário que seus integrantes fossem alunos perfeitamente bons, que servissem de modelo aos colegas. Deste modo, fica nítido que a civilidade expressa enobrece a dignidade e as perfeições de cada pessoa, seja tanto por sua conduta e comportamento como por seu modo de agir. Neste caso, a bondade era determinada pelo julgamento e olhar alheio.

Era missão da escola capacitar e formar bons cidadãos, que com seriedade pudessem colaborar e cooperar na construção de uma sociedade melhor, ou seja, teriam a incumbência de semear "bons frutos", para que estes compreendessem a importância da referida liga e propagassem a bondade.

A partir dos documentos encontrados faço uma breve apresentação das escolas e das Ligas da Bondade, de modo a relatar como se dava a organização dessa associação dentro de cada educandário.

3.1 EEB Manoel Gomes Baltazar

Fundada com a denominação de Escola Mista Desdobrada de Maracajá, em 1954, a pequena escola transformou-se em Escola Reunida Manoel Gomes Baltazar; em 1958 deu-se início à construção do Grupo Escolar. A nova escola foi inaugurada no dia 21 de maio de 1959, pelo inspetor Otávio Munir Bacha, tendo como primeira diretora, a Irmã Leonis. Com o Decreto SEE n.º 6.046, de 17/02/1967, o Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar passa a chamar-se Ginásio Normal Manoel Gomes Baltazar e, em 1970, transformou-se em Escola Básica, através do decreto SEE n.º 10.485, de 17/02/1971. A escola fica situada na Rua Pedro Rocha n.º 111, no Centro de Maracajá (SC) (EEB MANOEL GOMES BALTAZAR, [19--]).

No acervo desta escola foram encontrados cinco relatórios da Liga da Bondade datados de 1959-1969. A referida associação foi estabelecida no dia 20 de junho de 1959, sendo composta por docentes e discentes, a diretoria formada por presidente, secretária, monitores, professor(a) orientador(a), e ainda os(as) alunos(as) considerados(as) sócios(as).

A diretoria da Liga da Bondade organizava anualmente relatórios com o objetivo de mostrar à Irmã Leonis (diretora da escola) todas as atividades praticadas durante o ano letivo. Cada ano uma professora ficava responsável pelas atividades a serem desenvolvidas.

Durante o ano de 1959, ocorreram cinco reuniões, que "foram feitas com entusiasmo e interesse dos membros" (EEB MANOEL GOMES BALTAZAR, 1959, p. 2). As reuniões do referido ano foram coordenadas pela orientadora Beatriz Machado e pela secretária Célia Nolla, com a presença da Irmã Leonis. No decorrer do mesmo ano, a partir da Campanha das Santas Missões e Natal dos Lázaros foram arrecadadas 4.281 boas ações e distribuídas entre as pessoas mais necessitadas.

No ano de 1963 aconteceram nove reuniões, sendo que seis com a presença da diretoria e as outras três somente entre os(as) sócios(as). As reuniões deste ano foram coordenadas pela orientadora Mari Arlete Sandrini e a secretária Maria das Dores Jacinto, com a participação da diretora Irmã Leonis.

As mesmas campanhas organizadas no ano de 1959 foram realizadas e sobre isso ficou registrado que "[...] com muito entusiasmo da

parte de alunos e professores foi feita a Campanha Missionária e Natal dos Lázaros" (EEB MANOEL GOMES BALTAZAR, 1963, p. 3). Neste ano, as crianças ainda conseguiram coletar fundos para comprarem os brinquedos a serem utilizados no recreio escolar.

No ano letivo de 1967 aconteceram nove reuniões, sendo que na nona reunião foi lida a ata anterior e o relatório anual, sob orientação da professora Avetti Paladini Zilli. No balanço anual foi apresentado que a Liga da Bondade angariou 16,3 mil boas ações; houve destaque sobre o auxílio mútuo entre os professores e alunos, merecendo destaque a atitude da professora Marília Machado que caridosamente levou uma criança ao médico. Foram também destacadas: a ajuda de alunos e professores para a merenda escolar, a colaboração em prol da Associação da Liga da Bondade por meio de rifas, teatros, a arrecadação para as Missões, para o Natal dos Lázaros e para a escola. A professora D. Avetti destaca que "A bondade é uma das principais virtudes da pessoa" (EEB MANOEL GOMES BALTAZAR, 1967, p. 3).

Com a participação de todos da instituição ocorreu a última reunião da Liga da Bondade no ano de 1968. Foi lida a ata anterior e o relatório das atividades anuais. Ao término da reunião, a professora Rutinaque finalizou agradecendo e destacando a importância de continuar cotidianamente servindo todas as pessoas como irmãos.

No ano de 1969, realizaram oito reuniões sendo que na última a professora orientadora Maria Elizabete Mastella salienta as boas ações ocorridas no ano: a doação de material escolar e roupas para os mais necessitados, contribuições para a merenda e festas, recolhimento de arrecadações para as Missões, campanha para o dia das mães com a realização de uma festa para homenageá-las, além da distribuição de doces no Dia da Criança.

3.2 EEB de Meleiro

No início, a escola era denominada Escola Reunida Virgínea Borges Coral, tendo sua fundação em 01 de agosto de 1949, pelo Decreto n.º 809. Porém, de acordo com o histórico escolar, esta mesma escola foi fundada através do Decreto n.º 809, do dia 27/05/1950, iniciando suas

atividades no dia 27/09/1950. Mais tarde a escola mudou a denominação, passando a chamar-se Escola de Educação Básica de Meleiro. A escola fica situada na Rua Sete de Setembro, no Centro de Meleiro (SC). (EEB DE MELEIRO, [19--]).

A associação Liga da Bondade da EEB de Meleiro foi fundada no dia 15 de março de 1952. Época em que a cidade de Meleiro ainda era distrito do município de Turvo. Os registros da liga encontrados dizem respeito a quase duas décadas, entre os anos de 1953 a 1970, concentrados em uma única ata do período.

No início de cada ano era apresentado, pela orientadora da escola, o plano de trabalho da Liga da Bondade, onde nele continha o rol de todas as atividades que deveriam ser desenvolvidas. Na reunião de abertura das atividades de cada ano também eram dadas as instruções e orientações sobre a Liga da Bondade.

A Liga da Bondade da EEB de Meleiro organizava anualmente de três a quatro reuniões, geralmente realizadas nos meses de março, junho, setembro e novembro, sendo que a coordenação da reunião ficava a cargo da secretária da Liga da Bondade do ano corrente.

Constituía-se como assunto central das primeiras reuniões a elaboração do plano anual de trabalho, para que todos os envolvidos estivessem a par de seus direitos e deveres.

a) Serão considerados sócios todos os alunos que satisfazerem as condições exigidas, quando no ato da posse assumem o compromisso da Liga;
b) Os sócios que incorreram faltas serão punidos;
c) Os monitores terão um em cada classe, que estes terão uma caderneta no qual serão registrados os fatos do dia: como as boas ações praticadas pelos colegas;
d) Será destinado um dos monitores para se encarregar da tesouraria, caso houver necessidade;
e) Serão feitas diversas campanhas como: a da garrafa, rifas, resultado este para o Natal dos Lázaros;
f) Serão feitos centros de interesse ou álbuns instrutivos.
(EEB DE MELEIRO, 1953-1970, p, 3).

Fica evidente, frente à proposta de trabalho, um dos objetivos desta associação: que os(as) sócios(as) compreendessem o sentido e significado da importância da Liga da Bondade, para que fizessem propaganda junto aos colegas de modo que a Liga alcançasse suas metas.

Diversas eram as formas que os(as) sócios(as) poderiam desenvolver seu espírito solidário, seja na conservação dos móveis e das salas de aula da instituição ou nas campanhas desenvolvidas em prol dos alunos necessitados, para manutenção da casa dos professores, para as Santas Missões, Natal dos Lázaros, ou seja, de acordo com a necessidade que surgia.

Durante o ano de 1968, a então presidente da associação, professora Júlia Maria Nazário, salientou:

> Dignos são de elogios, todos os alunos que fizeram parte nesta associação, pois não mediram esforços em trabalhar na campanha dos lápis, dos agasalhos, das missões, nos bons exemplos, na higiene da sala de aula, também se dedicaram para o bom comportamento, união entre os escolares e esforçando-se em prol do Natal dos Lázaros (EEB DE MELEIRO, 1953-1970, p. 47).

Afinal, o objetivo da referida Liga da Bondade era fazer com que as crianças se tornassem melhores cidadãos, que respeitassem os mais velhos, zelassem pelos bens públicos e preservassem a natureza.

3.3 EEB Professor Lapagesse

A Escola de Educação Básica Professor Lapagesse está situada na Rua Marechal Floriano Peixoto n.º 255, no Centro de Criciúma (SC). De acordo com o histórico do educandário, a mesma foi fundada em 15 de agosto de 1932, pelo Decreto n.º 261, de 15/08/1932, assinado pelo General Ptolomeu de Assis Brasil, na época, interventor federal de Santa Catarina. Porém, a escola foi inaugurada em 1º de março de 1933, pelo inspetor escolar João dos Santos Aivão e possuía quatro professores(as), um porteiro, além do diretor Sr. Silvio Berendt, para atender 181 alunos(as) matriculados(as) em cinco turmas de 1º a 4º ano (EEB PROFESSOR LAPAGESSE, [19--]).

A Liga da Bondade no antigo Grupo Escolar, hoje EEB Professor Lapagesse foi fundada no dia 15 de maio de 1944. Os registros encontrados sobre esta associação escolar dizem respeito aos anos de 1962-1966.

Os(As) alunos(as) que almejassem serem sócios(as), além de possuírem bom comportamento, deveriam pagar mensalmente dois cruzeiros, dinheiro a ser revertido na compra do que fosse necessário para as pessoas mais necessitadas. Para acompanhar o desenvolvimento da Liga, havia em cada classe um monitor responsável por registrar em uma caderneta os fatos diários, juntamente com as boas ações praticadas pelos(as) sócios(as). De forma que quem não cumprisse com as normas seria punido.

No início de cada ano era apresentado, pela orientadora da escola, o plano de trabalho da Liga da Bondade, onde nele continha o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o ano. Eram organizadas anualmente de sete a oito reuniões, sendo que na última reunião do ano era apresentado o relatório das atividades consideradas relevantes.

Nessa ocasião também seus(suas) sócios(as) eram alertados sobre a necessidade da cooperação para que a Liga alcançasse suas finalidades, de modo que propagassem a Liga da Bondade e trouxessem novos membros. Para a escolha dos(as) sócios(as) era levado em consideração não apenas sua vida escolar, mas também o seu comportamento fora dela.

A Liga da Bondade foi uma das associações auxiliares da escola que, talvez, mais tenha contribuído para a prescrição de regras de civilidade para aqueles(as) que estavam inseridos nas atividades e principalmente as campanhas dirigidas aos mais necessitados.

4 As Ligas da Bondade prescrevendo regras de civilidade

Para problematizar e analisar os registros da Liga da Bondade, partimos do conceito de processo civilizador de Norbert Elias (1993), onde ele diz que as sociedades, no decorrer da história, criaram princípios e valores com o intuito de orientar as relações sociais. Desta forma, as boas maneiras estão intimamente atreladas a estes comportamentos sociais. Eles transcendem as regras de etiqueta, incluindo aqueles relacionados à moral, à ética, aos valores individuais e aos feitios externos, se estes não fossem adotados provocaria exclusão e desaprovação daqueles que não os seguissem.

Para tanto, Chartier (1992, p. 220) diz que: "[...] nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor". É com base nessa afirmação, que passamos a analisar as capas das atas que serviram como ferramentas importantes no processo de registro da história das associações Liga da Bondade.

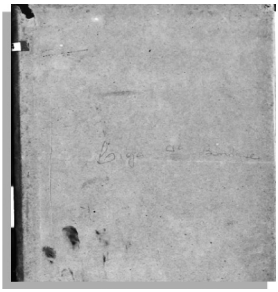


Figura 1: Liga da Bondade EEB de Meleiro 1953-1970
Descrição: Capa da Ata
Fonte: Arquivo da escola.

No conjunto das capas dos relatórios da Liga da Bondade, algumas delas são bastante enigmáticas. Enquanto que na EEB de Meleiro não foi criada nenhuma representação para a capa de seus registros, na EEB Professor Lapagesse e na EEB Manoel Gomes Baltazar aparecem capas decoradas com desenhos e recortes, os quais, de algum modo, trazem implícitos os objetivos e finalidades da associação Liga da Bondade.

Nos relatórios da Liga da Bondade da EEB Professor Lapagesse, está claro o objetivo da Liga da Bondade, "[...] educar moralmente as crianças para que no futuro tivessem bom caráter e fossem honestas". Para tanto, representaram na capa dos seus registros um caminho decorado com rosas, remetendo-nos à ideia de que quando o(a) aluno(a) percorresse o caminho da bondade colheria bons frutos como amor, solidariedade e cooperação.

Já a capa do Relatório de 1963, da escola EEB Manoel Gomes Baltazar é representado por uma imagem de duas crianças (menino e me-

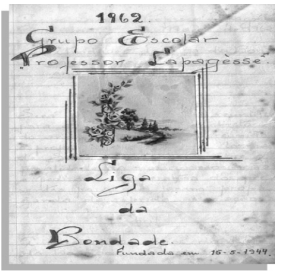


Figura 2: Capa do Relatório Liga da Bondade EEB Professor Lapagesse 1962-1966

Descrição: Caminho com flores

Fonte: Arquivo da escola.

Figura3: Capa do Relatório Liga da Bondade EEB Manoel Gomes Baltazar 1963

Descrição: Duas crianças segurando um coração com a inscrição "boas ações"

Fonte: Arquivo da escola.

nina) segurando um coração que representa as boas ações. A imagem nos faz refletir sobre o forte intuito que a Liga da Bondade tinha em aguçar nas crianças o sentimento de pena, caridade e amor ao próximo.

Outra capa que faz pensar sobre a ideia de tentar estimular o sentimento de bondade e caridade em relação ao próximo é do relatório de 1967, da mesma escola. Ela traz uma criança colocando esmolas em um cesto.

O Relatório de 1969 traz em sua capa a imagem de crianças orando, chamando a atenção para a diversidade étnica ali representada. A primeira

Figura 4: Capa do Relatório Liga da Bondade EEB Manoel Gomes Baltazar 1967

Descrição: Uma criança colocando esmolas em um cesto

Fonte: Arquivo da escola.

Figura 5: Capa do Relatório Liga da Bondade EEB Manoel Gomes Baltazar 1969

Descrição: Pessoas sentadas orando

Fonte: Arquivo da escola.

criança nos remete aos afrodescendentes, em função do seu cabelo "enroladinho" e a cor de sua pele. A segunda com um cocar de penas, lembrando os índios, a terceira representa os brancos e a quarta, devido às suas características físicas e o formato dos olhos, representa o povo asiático. Há indícios de que a criança de pele branca, por ter em volta de sua cabeça uma espécie de auréola, estaria representando um anjo, o que nos faz questionar: estaria ela ali para ajudar as outras crianças? As outras crianças estariam ali representando os mais necessitados?

Figura 6: Capa do Relatório Liga da Bondade EEB Manoel Gomes Baltazar 1959

Descrição: Imagem de uma moça apontando o caminho da igreja a uma criança

Fonte: Arquivo da escola.

A capa do Relatório de 1959 da EEB Manoel Gomes Baltazar traz a imagem de uma moça apontando o caminho da igreja para uma criança. Diante disso, posso inferir que os valores almejados pela Liga da Bondade eram reforçados pela Igreja Católica e vice-versa. Assim, é possível afirmar que atividades realizadas por esta associação tinham por finalidade atingir e abranger todos(as) da instituição nos assuntos religiosos, estimulando a fazerem parte do grupo de fiéis da Igreja Católica, tendo o conceito de bondade como âncora para todos os trabalhos.

Fica perceptível a forte influência da Igreja Católica no ambiente escolar, principalmente na EEB Manoel Gomes Baltazar, cuja coordenação do educandário era realizada pelas religiosas da Congregação de Santa Catarina, com forte influência do Frei Eusébio Ferreto[3].

As marcas de uma educação religiosa nas capas da Liga da Bondade da escola EEB Manoel Gomes Baltazar remetem a uma reflexão proposta por Moraes (2008). Para ele, a Igreja, para conservar a identidade e a legitimidade católica na sociedade, utilizou-se da educação para produzir bens simbólicos. Portanto, o intuito da Igreja Católica era propagar e difundir as suas práticas, a moral cristã, conquistar mais adeptos e, de maneira simultânea, não permitir que os seus fiéis trocassem de religião.

A cordialidade do espírito de colaboração era outra questão crucial. Na EEB de Meleiro, os sócios deveriam manter os princípios e bom comportamento em todos os lugares por onde estivessem e ainda deve-

riam prestigiar aqueles que praticassem boas ações. Nesse sentido, ressalvas eram feitas para acabar com as "briguinhas" entre os colegas. No ano de 1958, a então diretora da escola, Irmã Nívea Maria, diz que: "A Liga da Bondade é uma Associação disciplinada a formar o bom caráter da criança e ao bom caminho".

Nestas instituições havia formas de controlar as ações dos membros participantes e o monitoramento era uma delas. Dessa forma, era designado para cada classe um monitor, para que este registrasse, em uma caderneta fornecida pela associação Liga da Bondade, os acontecimentos diários e as boas ações praticadas pelos colegas. Os monitores deveriam ter responsabilidade, de modo a exercerem um bom comportamento não só na escola, mas em todos os lugares por onde estivessem, para que assim servissem de exemplo aos colegas.

No entanto, os(as) alunos(as) que descumprissem as regras preestabelecidas pela Liga da Bondade seriam punidos(as). As punições variavam de acordo com o nível da regra transgredida. Para tanto, eram dadas ressalvas aos bons conselhos, às palavras amigas, ao bom comportamento e ao bom exemplo. Além disso, os(as) alunos(as) expediam cartas para os membros da Liga da Bondade de outras escolas para compartilhar suas experiências.

Ao lançar um olhar mais criterioso sobre as atas da Liga da Bondade, percebe-se que eram aproveitadas datas comemorativas, tanto religiosas quanto civis, para desenvolver campanhas e arrecadar fundos para ajudar não só os necessitados, mas para manter a própria escola. Em relação às campanhas voltadas à escola, pode-se inferir que o governo estadual provavelmente não disponibilizasse recursos suficientes para a compra de materiais necessários para a realização das atividades pedagógicas. O quadro abaixo dá um demonstrativo destas atividades.

Inúmeras eram as campanhas, como mostra a tabela, mas o que chama a atenção é que não variava muito de escola para escola. Uma das campanhas que aparece invariavelmente no final do ano letivo era a Campanha do Natal dos Lázaros. Ao buscar nos registros bíblicos, encontramos a figura de Lázaro reproduzido em Lucas 16,19-31, na parábola *O Rico e Lázaro*. O Rico é representado por aquele que se veste de púrpura, aquele que passou toda a sua vida a se fartar esplendidamente, a desprezar os pobres. O Lázaro representa os excluídos da sociedade, é um homem

Tabela 1: Campanhas desenvolvidas pela Liga da Bondade

EEB MANOEL GOMES BALTAZAR 1959 – 1969				
1959	1963	1967	1968	1969
*Campanha Natal dos Lázaros; *Campanha das Missões.	*Campanha Missionária; *Campanha Natal dos Lázaros; *Campanha para compra de brinquedos.	*Colaboração para o beneficio da Associação da Liga da Bondade com bingos, rifas e tetros; *Campanha Natal dos Lázaros.	*Campanha de roupas aos alunos necessitados; *Campanha para merenda e festa escolar; *Campanha Natal dos Lázaros; *Campanha para ajudar nas despesas dos tambores para o desfile cívico.	*Campanha do material escolar; *Campanha das roupas usadas; *Campanha para merenda e festas; *Campanha das Missões; *Campanha do dia das mães; *Campanha do dia das crianças.
EEB DE MELEIRO 1953 – 1970				
1953-1954	1955-1959	1960-1962	1963-1966	1967-1970
*Campanha Natal dos Lázaros; *Organização de rifa e um baile em prol da casa dos professores de Santa Catarina.	*Campanha de rifas; *Campanha da garrafa e do ovo; *Campanha Natal dos Lázaros.	*Campanha Natal dos Lázaros e das Santas Missões; *Campanha do Selo; *Campanha de rifas e venda de pirulitos e doces.	*Campanha Natal dos Lázaros e das Santas Missões; *Campanha do Selo.	*Campanha de agasalhos e roupas usadas; *Campanha Natal dos Lázaros e das Santas Missões; *Campanha do lápis de cor; *Campanha de roupas/ tecidos pretos para confecção de bermudas para Educação Física.
EEB PROFESSOR LAPAGESSE 1962 – 1966				
1962	1963	1964	1965	1966
*Campanha de agasalhos, calçados e roupas usadas; *Campanha de uniformes.	*Campanha de agasalhos e roupas usadas; *Campanha do Natal dos Lázaros.	*Campanha de agasalhos e roupas usadas.	*Campanha de agasalhos, calçados e roupas usadas; *Campanha para arrecadação de donativos; *Campanha do Natal dos Lázaros; *Campanha das Missões.	*Não constam registros de campanhas no referido ano.

Fonte: Dados coletados a partir dos registros das Atas da Escola

pobre e leproso. Assim deduz-se que o nome Campanha dos Lázaros seja referente a este personagem bíblico. (BÍBLIA, 1973).

Diante das campanhas e, principalmente, da Campanha do Natal dos Lázaros, pode-se afirmar que as ligas analisadas seguiam rigorosamente as prescrições apontadas no Decreto n.º 3.735/46 do Estado de Santa Catarina. Além disso, intencionavam construir um sujeito com espírito caridoso, fazendo com que as atitudes de cada aluno(a) participante fossem voltadas para os mais necessitados e para a própria sociedade.

Para tanto, o Estado volta-se para a Liga da Bondade mais precisamente através do Decreto-Lei n.º 3.735/46, art. 576 § 1º, 2º, 6º, 7º e 8º, o qual faz prescrições oficiais para determinar as finalidades da referida associação:

§ 1º Tinha por intuito inculcar nos(as) alunos(as) bons hábitos e virtudes;
§ 2º Retrata a escolha dos(as) alunos(as) que poderiam ingressar na Liga da Bondade, sendo exemplo para os demais colegas;
§ 6º e § 7º Descrevem o comportamento que os(as) alunos(as) teriam que possuir;
§ 8º Não poderia ingressar na Liga da Bondade aqueles que possuíssem "maus costumes" (SANTA CATARINA, 1947).

É explícita a intenção da Liga da Bondade de formar cidadãos com caráter virtuoso, boa conduta, disciplinados, com espírito solidário. O espírito caridoso é algo almejado pela Igreja Católica, pois é um indicativo de princípios morais e uma prática representativa da boa essência do ser humano. Desse modo, vê-se a pretensão em torno da caridade, expor à sociedade um caráter nobre, bondoso, tendo como princípio básico o amor, para que homens e mulheres se constituam a partir das virtudes da bondade, humildade e perdão.

5 Considerações finais

No cenário da Campanha de Nacionalização, instituída no Estado Novo, foram implantadas as associações auxiliares da escola, entre elas

estava a Liga da Bondade. As associações foram criadas pela legislação educacional catarinense de acordo com as disposições nacionais, formando grupos estabelecidos nas escolas primárias, com o intuito de socializar os alunos por meio de aprendizados relacionados à civilidade e à moral.

Nos registros encontrados sobre as Ligas da Bondade, nas três escolas públicas estaduais abarcadas neste estudo, "pouco" aparece sobre nacionalismo e patriotismo, porém lhes é perceptível nas entrelinhas dos registros. As marcas da educação religiosa também estão bem presentes, tanto no conteúdo das anotações como nas próprias capas dos relatórios.

Chama a atenção as capas dos relatórios da Liga da Bondade da escola EEB Manoel Gomes Baltazar, levando-nos a pensar sobre o papel da escola na conservação da identidade e da legitimidade católica daquela comunidade escolar. Posso inferir que a escola tornou-se um local onde a prática pedagógica ensinava os símbolos católicos, práticas e reflexões de devoção ao catolicismo, com o intuito de propagar e difundir suas práticas, a moral cristã, conquistar mais adeptos e, de maneira simultânea, não permitir que seus fiéis trocassem de religião.

Seus sócios deveriam se envolver em boas ações voltadas para os mais necessitados, bem como atividades que a Igreja organizava. A partir destas ações torna-se notável o intuito e finalidades da Liga da Bondade: moldar sujeitos civilizados e educados, necessários para aquele tipo de sociedade. Igreja e Estado parecem caminhar juntas, mesmo que a constituição republicana tenha homologado que o Estado deveria ser laico. Na prática, Igreja e Estado continuaram juntos, prova disso são as Ligas da Bondade, que pretendiam moldar comportamentos e formar sujeitos virtuosos e caridosos.

Notas

1 O projeto do Cemessc foi aprovado por meio do Edital MCT/CNPq nº 42/2007 - Difusão e Popularização da C&T.

2 Reforma Trindade (1935) foi uma reforma do ensino que tinha por intuito remodelar o sistema de ensino reformulando sua estrutura e organização, atuando na propagação de uma nova prática pedagógica, especialmente, a partir da organização dos eventos de formação continuada para professores. A mesma reorganizou o Departamento de Educação do Estado tornando-o núcleo de discussão para o campo.

3 Frei Eusébio Ferreto (1956 a 1973): primeiro padre da paróquia de Nossa

Senhora da Conceição de Maracajá, pertencente à Ordem dos Freis Capuchinhos, envolveu-se veementemente com os inúmeros problemas da comunidade, especialmente na área da educação (MORAES, 2008, p. 124).

Referências

ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. et al. A Liga de Bondade: um estudo sobre o conformismo coletivo na escola. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu, MG. Sociedade, democracia e educação: qual universidade?, 2004. v. 0. p. 1-10. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt14/p143.pdf> Acesso em 19 abr. 2011.

BÍBLIA: Novo Testamento. São Paulo: Paulinas, 1973. 722 p.

BEIRITH, Ângela. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946 – 1956). *Revista Linhas*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 156-168, jul./dez. 2009.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Civilidade em Textos*: Estudo sobre um jornal manuscrito infantil (1945-1952). Faed/Udesc, 2010.

EEB MANOEL GOMES BALTAZAR. *Ata da Liga da Bondade.* Maracajá, SC, 1959. Manuscrito.

EEB MANOEL GOMES BALTAZAR. *Ata da Liga da Bondade.* Maracajá, SC, 1959-1963. Manuscrito.

EEB MANOEL GOMES BALTAZAR. *Ata da Liga da Bondade.* Maracajá, SC, 1959-1967. Manuscrito.

EEB MANOEL GOMES BALTAZAR. *Ata da Liga da Bondade.* Maracajá, SC, 1959-1968. Manuscrito.

EEB MANOEL GOMES BALTAZAR. *Ata da Liga da Bondade.* Maracajá, SC, 1969. Manuscrito.

_____. *Histórico da Escola.* Maracajá, SC, [19--]. Manuscrito.

EEB DE MELEIRO. *Ata da Liga da Bondade*. Meleiro, SC, 1953-1970. Manuscrito.

_____. *Histórico da Escola*. Meleiro, SC, [19--]. Manuscrito.

EEB PROFESSOR LAPAGESSE. *Ata da Liga da Bondade*. Criciúma, SC, 1962-1966. Manuscrito.

_____. *Histórico da Escola.* Criciúma, SC, [19--]. Manuscrito.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 307 p.

JULIA, Dominique. A Cultura como Objeto Histórico. Tradução Gizele Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

LOUSADA, Isabel. Ligas de Bondade. Repositório Universidade Nova: Centro de Estudos de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova, Lisboa, v. 1, p. 18-20, 2010. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/4302> Acesso em: 18 abr. 2011.

MARTINSON, Célia Carmem. *Institucionalização da escola pública em área rural – Joaçaba – SC (1938–1961).* 2009. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós Graduação, Unisinos, São Leopoldo (RS), 2009.

MORAES, Lucio Vânio. *Memória escolar e campo religioso*: Identidade e imaginário católico na Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar em Maracajá – SC (1959 – 1976). 2008. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

SANTA CATARINA. Procedência Governamental. *Lei n.º 40, de 12 de dezembro de 1947*. Cria cargo no Quadro Único do Estado e da outras providências. Florianópolis, 1947. Disponível em: http://www.carapicu.alesc.sc.gov.br/ALESC/DOCS/1947/40_1947_Lei.doc> Acesso em: 28 set. 2011.

_____. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Decreto n.º 3735, de 17 de dezembro de 1946*. Estabelece o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1947.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. *Educar*: Revista da UFPR, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Mônica Ribeiro. Reformas educacionais e cultura escolar: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. *Caderno de Educação*: Revista da FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 32, p. 123-139, jan./abr. 2009.

ZEN, Mariane Werner. *Brasileiros pelas letras*: a ação educativa presente nos clubes de leitura e bibliotecas escolares de Santa Catarina. O caso do Grupo Escolar Alberto Torres, Brusque, SC (1938-1950). 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Recebido em 10 mar. 2013 / Aprovado em 29 out. 2013
Para referenciar este texto
NIEHUES, M. R.; RABELO, G. As regras de civilidade prescritas pelas Ligas da Bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina (1953-1970). *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 157-178. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.3441

Literatura e formação humana

Literature and human formation

Jadir de Morais Pessoa
Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, Professor Titular
na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG
jadirpessoa@hotmail.com

Resumo: O artigo discute a fecundidade da relação entre arte e educação, particularizando a literatura como potencialização do olhar pesquisante, tanto sobre questões teóricas quanto sobre processos humanos e sociais que envolvem o fenômeno educacional. Considera que a educação é constituinte e constituída pela cultura, entendendo-a, por isso, como formação humana, projeto cultural. Considera também que a literatura pode ser tomada como representação do real, sem perder sua característica essencial de criação do espírito humano, constituindo-se, portanto, por seus próprios princípios e regras. Isso significa dizer, nos termos de Bourdieu, que a literatura é "campo" ou espaço de relações sociais, que tem tudo a ver com a educação no sentido de formar o cidadão como ser portador de valores e aspirações.

Palavras-chave: Literatura e realidade. Literatura e educação. Formação humana.

Abstract: The article discusses the productivity of the relationship between art and education, highlighting literature as potentiation of a look which searches on both theoretical issues and on human and social processes that involve the educational phenomenon. It considers that education is a constituent and constituted by culture, understanding it, hence, as human development, cultural project. It also regards that literature can be taken as representation of reality, without losing its essential character of human spirit creation, being, therefore, by its own principles and rules. This means, according to Bourdieu, that literature is the "field" or area of social relations, that has everything to do with education in order to form the citizen as the carrier of values and aspirations.

Key words: Literature and reality. Literature and education. Human development.

O que fizeram: Lacan, ao preparar um seminário sobre o conto *A carta roubada* de Alan Poe; Michel Löwy ao se reportar à criação do escritor alemão do século XVIII, Rudolf Erich Raspe, intitulada *As aventuras do Barão de Münchhausen*; e Roberto Schwarz, tomando o romance *Quincas Borba*, de Machado (especialmente a expressão "ao vencedor as batatas")? Não fizeram teoria da literatura nem mesmo crítica literária. Como tantos outros pensadores, nos mais diversos campos do conhecimento, no Brasil e alhures, eles tomaram a criação literária como suporte, como potencialização para a compreensão e explicação de processos humanos e sociais. Digo potencialização acompanhando Milan Kundera (1986, p. 50), para quem "[...] a única razão de ser do romance é dizer aquilo que só o romance pode dizer"; e Terry Eagleton (2011, p. 10), que, estendendo um pouco mais a mesma compreensão, diz:

> A crítica marxista faz parte de um conjunto mais amplo de análises teóricas que tem como objetivo entender *ideologias* – as ideias, os valores e os sentimentos por meio dos quais os homens vivem e concebem a sociedade em diversas épocas. E algumas dessas ideias, valores e sentimentos só se tornam disponíveis a nós na literatura. (grifo do autor)

Pensar a interface entre literatura e educação, como problematização e potencialização do olhar pesquisante, tanto sobre questões teóricas quanto sobre processos sociais intrincados, expressa um percurso iniciado há algum tempo e que tem me acompanhado sempre: nos cursos de formação de novos agentes que já ministrei para o MST; no trabalho voluntário de formação de agentes e de trabalhadores rurais na Comissão Pastoral da Terra, desde 1996; nas aulas na graduação; nos cursos e orientações na pós-graduação.

Paradoxalmente, os supostos, por mim, bons resultados extraídos desse exercício, em vez de me fazerem me sentir numa espécie de culminância de um dever cumprido, têm é me perturbado bastante. Em vez de acomodação, eles implicam responsabilidade, auto-cobrança. Exigem mais aprofundamento. Sem o permanente exercício da dúvida e da busca de novos conhecimentos, vou acabar me sentindo, nos termos de Barthes (2007, p. 45), ensinando o que não sei:

> Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. (grifo do autor)

Apresento-me, portanto, neste breve ensaio, como quem desaprende o que imaginava saber, reorganiza as perguntas, planeja e se dispõe a construir conhecimentos mais adensados sobre o trabalho com literatura para melhor pensar os processos sociais que envolvem ou que constituem a educação. Para os limites aqui previstos almejo ao menos estabelecer bases teóricas capazes de substanciar essa construção de conhecimento.

Explicitando a indagação

Conforme Pessoa e Cruz (2011), a indagação sobre a vinculação histórica da criação literária, necessária para se saber se a literatura é fonte, representação ou qualquer outro tipo de material para se pensar a educação, constitui um longo debate que já dura décadas, e que pode ser simplificadamente resumido em uma polarização típica dos meados do século XX, coincidentemente referenciada na França: a literatura é uma expressão das contradições sociais e pode ser tomada, portanto, como uma representação ou uma explicação do real; a literatura é essencialmente criação do espírito humano e, como tal, tem que ser tratada apenas como arte – "arte pela arte".

Na primeira parte dessa polarização destaca-se a figura do crítico literário marxista Lucien Goldmann, de origem romena e radicado na França. Influenciado por Georg Lukács, entende que há uma homologia entre as estruturas do universo da obra literária e as estruturas socioeconômicas, degradadas pelo fato de os indivíduos estarem permanentemente guiados pelo "valor de troca", embora desejassem mesmo guiar-se pelo "valor de uso". Assim, a sociedade produtora para o mercado torna os indivíduos problemáticos e, por isso mesmo, ela própria se degrada. Para fugir dessa condição, o indivíduo recorre a um mundo romanesco

(GOLDMANN, 1976, p. 16-18) onde possa se agarrar nos "valores autênticos". Esta formulação teórica é apresentada por Goldmann como um "estruturalismo genético", entendendo que o criador da obra literária não é o autor, mas o grupo social de que faz parte.

> Na realidade, a relação entre o grupo criador e a obra apresenta-se, a maioria das vezes, de acordo com o seguinte modelo: o grupo constitui um processo de estruturação que elabora na consciência de seus membros as tendências afetivas, intelectuais e práticas, no sentido de uma resposta coerente aos problemas que suas relações com a natureza e suas relações inter-humanas formulam. (GOLDMANN, 1976, p. 208)

Por outro lado, surge no pós-guerra, com Roland Barthes e Gérard Genette, a "teoria das formas literárias", excluindo radicalmente qualquer sujeito, seja individual seja coletivo, como categoria de explicação da obra literária. Com essa compreensão, os dois autores colocavam a história em suspensão. "[...] a crítica deixa de analisar as condições de existência da obra, ou os determinismos psicológicos, ou os sociais, para considerá-la um ser absoluto". (JURT, 2004, p. 17)

Em face desta polarização, acompanho as interrogações de Antonio Candido (2002, p. 85), crítico literário e o grande formador da sociologia no Brasil:

> [...] teria a literatura uma função de conhecimento do mundo e do ser? Por outras palavras: o fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza?

O próprio Candido, dizendo ainda na mesma página que muitas correntes estéticas, inclusive a de sua filiação, a crítica literária marxista, entendem que a literatura, embora seja uma forma de expressão e de construção de objetos semiologicamente autônoma, é uma forma de conheci-

mento. "[...] a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele" (CANDIDO, 202, p. 85).

Sociologia – da educação e da literatura – o "lugar" epistemológico

No âmbito dos seus fundamentos, as ciências sociais tratam a educação, desenvolvida na escola ou em outros tantos espaços sociais, vinculada sempre ao conjunto de relações de forças, atuais e potenciais, que são relações sociais, econômicas, políticas, enfim, culturais de uma determinada formação social. Constituí-la como prática e também como objeto de estudos supõe um exercício permanente de entendimento desse mesmo quadro de relações, levando-se em consideração que os agentes nele envolvidos concorrem no seu interior em vista da defesa dos seus interesses específicos. Isso significa tratar um determinado espaço social, incluindo-se a educação, como "campo", nos termos de Bourdieu (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 72-73):

> Um campo pode ser definido como um sistema ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas são definidas objetivamente em sua existência nas determinações que elas impõem a seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital), cuja posse comanda o acesso aos benefícios específicos que estão em jogo no campo, e, igualmente, por suas relações objetivas, as outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.).

Tratar a educação como "campo" significa considerá-la um espaço social com regras próprias e com autonomia relativa em face dos outros espaços sociais (econômico, político, religioso). A educação não é mero reflexo das condições históricas de cada processo social, mas constitui-se a partir do jogo que é jogado pelos agentes nela envolvidos (insti-

tuições públicas de ensino, instituições privadas de ensino, organismos de estado, representações classistas, editores, livreiros). Isso quer dizer que a educação não é algo estático, inalterado ao longo da história, pois "Os agentes participantes de um *campo* tanto podem estar em luta pela conservação como pela transformação dessas mesmas forças" (PESSOA, 2004, p. 35, grifo do autor).

No entender de Octavio Ianni (1999), sociologia e literatura são formas narrativas, são expressões do mundo da cultura e, enquanto narrativas, são igualmente formas de desencantamento e reencantamento do mundo.

> Como o mundo é complexo, intrincado, difícil, problemático, contraditório, contínuo, descontínuo, opaco e infinito, os indivíduos e as coletividades estão sempre empenhados em alguma forma de exorcismo, sublimação ou fabulação. Muda a linguagem, mas permanece a obsessão de desencantar e reencantar, para que se pareça com a utopia ou a nostalgia. (IANNI, 1999, p. 38).

As duas narrativas não falam do real da mesma forma. A sociologia, preocupada com interrogações e hipóteses, busca sempre uma fundamentação objetiva, dados e evidências que possibilitem a apreensão do universal e do singular, enquanto que

> O escritor, por seu lado, cria situações, incidentes, personagens, figuras e figurações imaginárias. Ainda que situe a sua estória em algum lugar e em dado momento, o referencial histórico ou empírico pode tornar-se secundário ou mesmo diluir-se. Trata de surpreender o singular, o episódico, incidental e fugaz; ou o que estaria na sombra e esquecido, parecendo irrelevante. Em geral, no entanto, quando bem desenvolvida, a narrativa literária desvenda ressonâncias mais gerais, ou propriamente universais, escondidas no singular. (IANNI, 1999, p. 39).

O texto literário desvenda ressonâncias, pois expressa ou induz algo ou muito do processo de elaboração do autor, de uma determinada

situação ou conjuntura. Sendo síntese de tensões e vibrações, inquietações e perspectivas, uma obra literária pode ser tomada como síntese das visões de mundo prevalecentes em uma determinada época. (IANNI, 1999, p. 41).

Atuando na formação de educadores, sinto-me, com o emprego da literatura, exercendo o que Dolores Prades (2011) chama de "formação de mediadores", aqueles que, acredito, farão, nos termos da autora, a "ponte entre o livro e o leitor".

> Todo mediador deve ser leitor, e a formação de mediadores passa necessariamente por esse processo. Formar leitores não é uma técnica, mas resultado de uma longa familiaridade com o universo do livro, de inserção na cultura letrada, de histórico de leitura responsável pela construção de referências e critérios de avaliação, escolhas e preferências próprios. Somente um afinado leitor pode contagiar com o gosto pela leitura, transformá-la em atividade e tornar indispensável para o outro o convívio com os livros e a leitura. (PRADES, 2011, p. 38)

Até aí Prades está falando de leitores, de modo geral, para todas as leituras. Mas ela elege um "tipo de leitura" – "a leitura literária" –, como portadora de uma especial capacidade: "[...] transgressora, livre e capaz de romper as barreiras do cotidiano e conduzir a mundos e universos novos. Só a literatura possui essa chave" (PRADES, 2011,p. 38). E complementa ainda na mesma página: "A experiência de uma obra literária conduz a criança e o jovem a compreender melhor as relações humanas e os contextos sociais nos quais se desenvolvem, abrindo caminhos para a compreensão do mundo e do outro" (PRADES, 2011, p. 38). É exatamente assim que me sinto nesse esforço de aproximação dos meus alunos com a literatura, mais precisamente, em um exercício permanente de formação da formação de leitores. Daí a necessidade de "pescar em águas mais profundas", ou seja, a necessidade de dar mais densidade teórica a um trabalho de já cerca de quinze anos, pois, concordando com Ana Cristina Dourado (2011), trata-se de um trabalho que deve superar o espontaneísmo e exige, antes de tudo, marcos teóricos seguros.

> [...] a opção por priorizar o desenvolvimento do gosto pela leitura não implica em espontaneísmo. Ao contrário, são os marcos teóricos, os instrumentos pedagógicos, o investimento na formação de educadores e a construção de indicadores de acompanhamento de projetos que dão identidade a um bom projeto de promoção da leitura. (DOURADO, 2011, p. 2).

Qual educação?

A reflexão aqui entabulada supõe a definição de uma abordagem de educação. Inicialmente, numa perspectiva de reverberações concêntricas maiores, quando falamos em educação estamos falando de cultura. A educação sai da cultura e retorna à cultura. Dito de outra forma, a educação é constituinte e constituída pelo amplo espectro de práticas humanas e sociais denominado de cultura. Por se tratar de tarefa quase irrealizável, não se põe aqui um conceito norteador de cultura. Assinalam-se apenas duas referências teóricas que constituem o ambiente necessário para que a reflexão sobre cultura flua ao longo do texto, o necessário para uma compreensão de literatura, igualmente constituinte e constituída pela cultura. A primeira é Terry Eagleton (2005, p. 14), dizendo que a própria palavra cultura já "compreende uma tensão entre fazer e ser feito". A segunda é Alfredo Bosi (1992, p. 31), para quem, ao falar de cultura estamos sempre envoltos em outra tensão, entre "a cultura-reflexo e a cultura-criação" – sempre "de mãos dadas" a reprodução do que aprendemos e a criação a partir do que aprendemos. Nesse sentido, uma relação estreita entre literatura e educação tem como decorrência uma concepção de educação enquanto formação humana, projeto cultural, nos termos de Gonçalves Filho (2000, p. 13):

> [...] a literatura permanece como a grande reserva de cultura, percebida como ideal de formação humana – a nossa *paidéia* –, projeto que a cultura hoje, de modo geral, já perdeu. [...] ela é conhecimento produzido historicamente, além de ocupar, na prática cultural, um lugar de privilégio como exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade.

Como exercício de inquietação e de perplexidade, numa perspectiva de ondas concêntricas menores, mais próximas do cotidiano das pessoas e inclusive do cotidiano das práticas escolares, penso ser possível também tratar a relação entre literatura e educação, no sentido de que ela potencializa nossas iniciativas de conhecimento, uma vez que ela nos ajuda a redimensionar nossas velhas perguntas e a fazer outras novas. Nesse sentido, assinala Gabriel Perissé (2005, apud DOURADO, 2011, p. 3):

> O próprio ato da leitura consiste em aprender a perguntar. Lendo, estamos automaticamente perguntando a nós mesmos, ao livro, à linguagem, à cultura, a tudo e a todos, estamos formulando perguntas que nem sempre temos ocasião de fazer, que nem sempre temos consciência de que precisamos fazer.

Formação humana

Sendo a educação um campo tão vasto, tanto em termos de práticas socialmente construídas quanto em termos de produção do conhecimento, não há como não explicitar algum recorte. Sem negligenciar muito menos desclassificar outras perspectivas de trabalho, especialmente as ligadas ao mundo da escola, a construção do objeto aqui exercitada me diz que é necessário pensar a literatura como educação em patamares simultaneamente mais abrangentes e mais profundos. Nos termos de Burgarelli (2011, p. 93), a literatura não pode ser pensada como instrumento da escola, no sentido de se "usar a literatura para". A aproximação possível e pretendida aqui, entre os dois campos, é que a escola possa "implicar-se" com a literatura. "Implicar-se é continuar sendo o mesmo e, ao mesmo tempo, ir-se mudando porque seus gestos e seus atos o ultrapassam" (BURGARELLI, 2011, p. 93). Expondo a ideia pelo lado oposto, o autor acrescenta: "A literatura mais interroga a escola do que a ratifica; mais põe em crise os conhecimentos e as realidades assentadas do que os esclarece" (BURGARELLI, 2011, p. 94).

Com isso a opção é tomar educação em um sentido mais amplo, atingindo outros espaços sociais – envolvendo indivíduos e grupos –, em relação ao mundo da cultura, como já assinalado. Em tempo, estou me

referindo ao mundo da cultura como espaço próprio da educação, nos termos emprestados de Ildeu Moreira Coêlho (2009, p. 17):

> O mundo da cultura – entendido como esfera da formação, da formação cultural, do cultivo da humanidade e dignidade dos humanos, da "com-vivência" autônoma, livre e respeitosa no trabalho, na vizinhança, no bairro, na cidade, nas relações entre povos, no mundo como morada de todos, como morada humana, *éthos* – é indissociável da reflexão que se faz necessária das questões verdadeiramente significativas da educação, da formação e da escola.

Nesta perspectiva a literatura tem a ver com educação no sentido de formar o cidadão como ser portador de valores, cônscio dos seus direitos e dos seus deveres, que se compreende como parte da natureza e não seu algoz. Para essa interface entre literatura e educação aqui se estará tratando, portanto, de "educação como formação humana".

Formar, no sentido aqui delineado, pressupõe a ideia de "valor", na sua "[...] relação com o mundo humano, ou seja, com o homem e sua historicidade" (GOERGEN, 2005, p. 988). Vincular a ideia de "valor" a sua dimensão histórica e não a uma dimensão subjetiva, significa vinculá-la ao exercício da cidadania – no sentido grego – e, portanto, à dimensão política da sociedade. Por isso o autor emprega nesse estudo "[...] o termo valor como princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática".

Retomando ainda o pensamento de Coêlho (2009), entendemos que esse vínculo da educação e da formação com a historicidade, com o mundo da cultura, não é acessório, mas inerente à razão mesma do seu existir. Diz o autor:

> Entre educação, cultura e formação os vínculos não são extrínsecos e contingentes, de modo que pudessem em determinadas situações não existir e depois ser estabelecidos ou restabelecidos, por exemplo, com a introdução na escola, na universidade, no currículo, de elementos da cultura local e nacional. Pelo

> contrário, *vínculos intrínsecos* as constituem e unem, não sendo possível a existência de uma sem as outras. A educação, a cultura e a formação são inerentes à existência mesma da escola, e não elementos que a esta se acrescentariam, se agregariam, trazendo-lhe, quem sabe, mais brilho ou uma característica a mais. Em outras palavras, a escola só existe enquanto obra de cultura, de educação e de formação". (COÊLHO, 2009, p. 19, grifo do autor).

Já inserindo a literatura no universo da cultura, o autor acrescenta:

> A obra de cultura é uma criação do espírito, na qual uma determinada esfera do engenho humano, a filosofia, a arte e a literatura, por exemplo, realizam concretamente e de forma eminente, sua natureza e nessa e por essa área as criações da razão, da sensibilidade e da imaginação, os humanos, a humanidade caminham rumo à perfeição. [...] Como exemplar, o livro é um objeto espaço-temporal, com seu formato, peso, dimensões, folhas e cores. Como *obra de cultura*, texto literário, filosófico ou científico, situa-se no mundo do espírito, do pensamento, da sensibilidade e da imaginação, amplia e aprofunda horizontes, torna possíveis novas formas de compreensão e abre novas possibilidades de pensamento e de ação, novas formas de ver e de agir. (COÊLHO, 2009, p. 19-20, grifo do autor).

Entendida assim, a literatura tem expressamente o poder de formar, não exatamente por conta dos conteúdos, das tramas e da linguagem de que são ricas suas criações, mas porque ela recria a vida com suas "luzes e sombras", no dizer de Antonio Candido (2002):

> A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. [...] ela age com o impacto indiscriminado da pró-

> pria vida e educa como ela – com altos e baixo, luzes e sombras. (p. 83, grifo do autor).

Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (p. 85, grifo do autor).

Literatura como "campo"

Conforme Pessoa e Cruz (2011), os dois lados da polarização já assinalada, literatura como representação social e literatura como criação do espírito humano, são falsas alternativas de análise. Foi para superar essa polarização, ou, como Bourdieu (2001a, p. 54, grifo nosso) mesmo diz, para superar a divisão "[...] que opõe as *explicações externas* e as *interpretações internas*", por ser ela uma "falsa alternativa de análise", e, portanto, para tornar possível uma verdadeira "ciência das obras" (BOSCHETTI, 2004, p. 245), que Bourdieu propôs tratar literatura como "campo". Para este autor, se a literatura se assume falando do real ou não, não é a questão fundamental. Negar essa possibilidade pode ser apenas uma "denegação" – afirmar alguma coisa, mesmo que aparentemente ou formalmente a esteja negando.

> O "efeito de real" é essa forma muito particular de crença que a ficção literária produz através de uma referência denegada ao real designado que permite saber recusando saber o que ele é realmente. A leitura sociológica rompe o encanto. Colocando em suspenso a cumplicidade que une o autor e o leitor na mesma relação de denegação da realidade expressa pelo texto, ela revela a verdade que o texto enuncia, mas de modo tal que não a diz; além disso, ela faz surgir *a contrario* a verdade do próprio texto que, precisamente, define-se em sua especificidade pelo fato de que não diz o que diz como ela o diz. A forma na qual se enuncia a objetivação literária é sem dúvida o que permite a emergência do real mais profundo, mais oculto (aqui, a estrutura do campo do poder e o modelo do envelhecimento social),

> porque ela é o véu que permite ao autor e ao leitor dissimulá-lo e dissimulá-lo para eles próprios. (BOURDIEU, 1996, p. 48-49).

Como dizem ainda Pessoa e Cruz (2011, p. 22),

> [...] a questão fundamental não é tentar encontrar, por trás do texto, um autor e as supostas contradições do seu contexto social; nem tentar o famoso caminho do "texto pelo texto" ou da "arte pela arte", como se a explicação de uma obra literária passasse obrigatoriamente por sua assepsia. Para Bourdieu literatura é *campo* ou um espaço de relações envolvendo quem escreve, quem lê, quem edita, quem comercializa, quem critica etc. O modo como cada um desses agentes se coloca no interior desse espaço social e o conjunto das relações entre eles caracterizam esse espaço como um mundo particular de relações, esse, sim, capaz de dar legibilidade ao texto literário. (Grifo do autor).

A teoria dos campos pressupõe uma autonomia organizativa de um determinado espaço social. Tratando literatura como "campo" está-se reconhecendo, portanto, que a literatura carrega um vínculo com o real, sim – não se restringe à perspectiva ficcional –, mas não é apenas seu reflexo. Os agentes envolvidos com a produção literária são os sujeitos de sua própria constituição enquanto espaço de produção de significações. As definições fundamentais sobre o que é literatura e sobre como fazer literatura não são tomadas externamente a esse espaço social. É no interior desse espaço que as questões inerentes à produção literária tornam-se inteligíveis.

> O postulado inicial da sociologia da literatura é a autonomia das práticas literárias que se baseiam na noção de campo. O campo literário, entendido como sistema de posições específicas, é essa unidade de análise que permite explicar as práticas consideradas evitando recorrer a fatores externos como princípio exclusivo de inteligibilidade. (PINTO, 2000, p. 70-71).

Curiosamente a matriz da construção da ideia de literatura como "campo" é Gustave Flaubert (BOURDIEU, 1996), um escritor francês

do século XIX, um declarado defensor da "arte pela arte". Para Renato Ortiz (2003), isso não é fortuito, pois expressa algo que vai muito além da questão estética, que é a questão da autonomia. É a partir de Flaubert, especialmente do seu romance *A educação sentimental*, que Bourdieu visualiza a constituição desta autonomização do campo literário – um espaço social capaz de se pensar por intermédio dos seus agentes. Ocorre que, para Bourdieu, a autonomia de um campo em relação aos outros campos é apenas relativa, pois um campo nunca está totalmente isolado, fora do alcance das relações sociais.

O objeto da obra de arte, no caso, da obra literária, é, pois, o conjunto das relações entre o artista e os outros artistas, interagindo com todos os outros agentes envolvidos com o valor social da obra de arte – críticos, editores, livreiros, diretores de galeria, mecenas, consumidores etc. (BOURDIEU, 1984).

Considerações complementares

Tentando encontrar um ponto final provisório para esta reflexão, portanto, encerrando-a sem qualquer pretensão conclusiva, apresento ao final muito mais um relançamento da questão ou, em outras palavras, um exemplo de como são amplas as possibilidades de fazê-la se expandir.

Terry Eagleton (2011, p. 80-81), criticando o programa da fase stalinista da Revolução Russa, intitulado Proletkult, destinado a criar uma "cultura proletária pura" do proletariado, cita a seguinte frase de Trotski: "É absurda a crença de que obrigamos os poetas, quer queiram quer não, a escrever apenas sobre chaminés de fábricas ou uma revolta contra o capitalismo. [...] Uma obra de arte deve ser julgada, em primeiro lugar, conforme suas próprias leis". A literatura fala da realidade, mas tem suas leis próprias. Eis o ponto de partida para um entendimento do que seja pensar a literatura como "campo". E é assim que, arrematando sem concluir, vejo uma fecunda possibilidade de diálogo entre a compreensão de "campo literário" em Bourdieu, e a chamada crítica literária marxista, assim descrita ainda por Eagleton (2011, p. 14-15): "Seu objetivo é *explicar* a obra literária de forma mais plena; e isso significa uma atenção sensível às suas formas, estilos e significados" (grifo do autor). Vínculo com o contexto de relações

sociais, mas autonomia elaborativa: assim penso a possibilidade de diálogo entre as duas teorias.

Um conhecedor do marxismo mais ortodoxo, segundo o qual a arte é superestrutura e, portanto, elaboração da classe dominante, e sem qualquer poder de interferência nas relações de produção e circulação da mercadoria, estranharia que nesse ambiente teórico haja a preocupação com estilos e significados. Mas, para a importante atualização e releitura do marxismo, conhecida como Nova Esquerda Inglesa, integrada por Terry Eagleton, a relação entre base econômica e superestrutura não se dá assim de forma tão mecânica e biunívoca. O autor, citando carta de Engels a Joseph Bloc, esclarece:

> É verdade que a literatura faz parte da superestrutura, mas ela não é apenas um reflexo passivo da base econômica. [...] os elementos da superestrutura reagem constantemente à base econômica e a influenciam. A teoria materialista da História nega que a arte possa, *por si só*, mudar o curso da História; mas ela insiste que a arte pode ser um elemento ativo em tal mudança. (EAGLETON, 2011, p. 24-25 grifo do autor).

Deve-se esclarecer que não se entende a crítica literária marxista como um bloco monolítico. O próprio Eagleton (2011, p. 37-38) distingue no interior do campo teórico três posições. A primeira, que ele nomeia como "crítica marxista vulgar", trata a literatura como mera ideologia, ou como mero reflexo das ideologias dominantes. As obras literárias fazem parte, portanto, de uma "falsa consciência". A segunda, na esteira da primeira, abre uma espécie de exceção: a arte autêntica "sempre transcende os limites ideológicos de sua época". Para o autor, as duas explicações são por demais simplistas e encontra nos franceses Louis Althusser e seu colega Pierre Macherey uma perspectiva que lhe satisfaz – "profundamente mais sugestiva". A arte não pode se reduzir à ideologia. Em vez disso, há uma relação entre elas. Ou seja, "A arte encontra-se imersa em ideologia, mas também consegue se distanciar dela, a ponto de nos permitir 'sentir' e 'observar' a ideologia de onde surge" (EAGLETON, 2011, p. 39). Por esta terceira via explicativa, que, ao contrário da primeira, ele classifica

como "crítica marxista de maior estatura", vislumbra-se, particularizando Macherey, uma distinção entre ilusão e ficção.

> Ilusão – a experiência ideológica comum dos homens – é o material com que o escritor trabalha; mas ao trabalhá-lo, ele o transforma em algo diferente, conferindo-lhe forma e estrutura. É dando à ideologia uma forma determinada, fixando-a dentro de certos limites ficcionais, que a arte é capaz de se distanciar dela, revelando-nos assim os limites dessa ideologia. Com isso, Macherey afirma, a arte contribui para nossa libertação da ilusão ideológica. (EAGLETON, 2011, p. 40).

Por fim, Eagleton abre, no seu campo teórico, importante discussão sobre o escritor e o engajamento político. Reconhece que não há como negar que a crítica marxista sempre "[...] encoraja o escritor a tornar sua arte engajada na causa do proletariado" (EAGLETON, 2011, p. 71, coincidindo com Raymond Williams 1979, quando diz que a análise das relações dos escritores com a sociedade se pauta sempre por uma forma de acerto entre "alienação" e "compromisso" – tomada de posição. Mas isso não tem nada a ver com o Proletkult, alvo da crítica de Trotski assinalada linhas atrás. Diz até que Marx e Engels eram admiradores declarados de Balzac, um escritor conscientemente reacionário (EAGLETON, 2011, p. 89). Para o autor, citando Macherey, o único engajamento ou compromisso da literatura é o seu efeito, que é "[...] essencialmente o de *deformar* e não o de imitar" (EAGLETON, 2011, p. 94).

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BOSCHETTI, Anna. Sciences sociales et literature: enjeux et acquis des travaux de Pierre Bourdieu sur le champ littéraire. In: BOUVERESSE, Jacques; ROCHE, Daniel. (Dir.). *La liberté par la connaissance*: Pierre Bourdieu (1930-2002). Paris: Collège de France/Odile Jacob, 2004. p. 233-247.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*: Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Lições da aula*: Aula inaugural proferida no Collége de France em 23 de abril de 1982. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

_____. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

_____. *Razões práticas*: Sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001b.

_____. Trabalhos e projetos: Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 32-72.

_____; WACQUANT, Loïc. *Réponses*: pour une antropologie réflexive. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

BURGARELLI, Cristóvão G. Implicação da escola com a literatura. In: PESSOA, Jadir de M. (Org.). *Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio*. Goiânia: PUC Goiás/ Kelps, 2011. p. 91-102.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

COÊLHO, Ildeu M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: _____. (Org.). *Educação, cultura e formação*: o olhar da filosofia. Campinas: Alínea; Goiânia: PUC Goiás, 2009. p. 29-50.

DOURADO, Ana Cristina D. Ler literatura: Foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento leitor do brasileiro. *Revista Digital Emília*, out. 2011. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53> Acesso: 18 nov. 2011

DURKHEM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Edunesp, 2005.

_____. *Marxismo e crítica literária*. São Paulo: Edunesp, 2011.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005. Edição Especial.

GOLDMANN, Licien. *A sociologia do romance*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GONÇALVES FILHO, Antenor A. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IANNI, Octávio. Sociologia e literatura. In: SEGATTO, J. A.; BALDAN, U. (Org.). *Sociedade e literatura no Brasil*. São Paulo: Edunesp, 1999. p. 9-42.

JURT, Joseph. De Lanson à teoria do campo literário. *Tempo Social*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-31jun. 2004.

KUNDERA, Milan. *L'art du roman*. Paris: Galimard, 1986.

ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PESSOA, Jadir de M. Movimentos sociais e novos movimentos sociais: da crise conceitual à teoria dos campos. In: _____. (Org.). *Saberes do nós*: ensaios de educação e movimentos sociais. Goiânia: Ed. da UCG, 2004. p. 29-42.

_____; CRUZ, José A. Literatura e educação. In: PESSOA, Jadir de M. (Org.). *Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio*. Goiânia: PUC Goiás/Kelps, 2011. p. 17-30.

PINTO, Louis. Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PRADES, Dolores. A função social da leitura e da literatura para crianças e jovens. *Le monde diplomatique Brasil,* São Paulo, Edição 5,1 p. 38, out. 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Recebido em 17 fev. 2013 / Aprovado em 30 out. 2013
Para referenciar este texto
PESSOA, J. M. Literatura e formação humana. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 179-196. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4620

A Filosofia Andina[1]: uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann)

The andean philosophy: an interpellation to Western thought. Colonialism, coloniality and decolonization for an interdiversity of knowledges (J. Estermann)

Manuel Tavares
Doutor em filosofia
Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - PPGE
tavares.lusofona@gmail.com

Resumo: Este artigo é uma reflexão sobre o pensamento de Josef Estermann, um dos académicos mais estudiosos do pensamento andino e apresenta alguns dos princípios da filosofia andina que constituem uma verdadeira interpelação ao pensamento ocidental dominante durante séculos. Todo o pensamento se caracteriza pela sua incompletude. O pensamento ocidental afirmou-se como hegemónico e invisibilizou as alteridades culturais e epistemológicas. O diálogo intercultural contribuirá para dissolver a pretensão hegemónica do pensamento dominante e para dar visibilidade a formas de pensamento mais holísticas e mais humanas.

Palavras-chave: Estermann; filosofia andina; pensamento ocidental; interpelação.

Abstract: This paper is a reflection about the thinking of Josef Estermann, one of the most scholars academic of the andean thought and which present some of the principles of Andean philosophy which constitute a real questioning of the dominant Western thought for centuries. All the thought is characterized by its incompleteness. The Western thought has established itself as hegemonic and made invisible the cultural and epistemological alterities. The intercultural dialogue will help to dissolve the hegemonic pretension of the dominant thought and to give visibility to a more holistic and human way of thought.

Key words: Estermann; Andean philosophy; Western thought; interpellation.

Nota introdutória

Na obra, *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*, de Josef Estermann (2008), o autor afirma que não há nenhuma lei da Física que impeça que o mundo possa ser representado ao contrário. No nosso imaginário, o Sul sempre esteve e deverá continuar a estar em baixo e o Norte, em cima; este arquétipo, quiçá de origem platónica ou parmenidiana, aprofundado e consolidado ao longo da Idade Média e da modernidade, faz-nos crer que o que está em cima é superior ao que está em baixo; o Norte seria, então, hierarquicamente superior ao Sul e este, pela mesma razão, inferior ao Norte. Foi esta ideia arquetípica e convencional, sustentada na visão dualista, etnocêntrica, androcêntrica e colonial do pensamento ocidental que organizou toda a nossa maneira de pensar, de conhecer, de relacionamento com o mundo, com os outros e com outras culturas e condicionou o diálogo intercultural entre o Norte e o Sul e, mais do que isso, impediu a afirmação das culturas do Sul no mesmo pé de igualdade em relação às culturas ocidentais que se autodesignaram como superiores, etnocêntricas, para além de outras questões mais profundas que teremos a oportunidade de discutir ao longo deste texto. Os povos que foram colonizados participaram da modernidade pela violência, exclusão e discriminação que a modernidade lhes impôs (SANTOS, 2006). A constituição da dicotomia Norte-Sul

> [...] e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os "outros" saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna (MENESES, 2008, p. 5).

Persistem, ainda, relações coloniais de exploração, opressão e silenciamento no diálogo entre o Norte e o Sul; talvez seja "[...] o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente" (MENESES, 2008, p. 5). A superação do etnocentrismo e androcentrismo ocidentais e da colonialidade[2] do conhecimento (QUIJANO, 2009) implicará o reco-

nhecimento de outras culturas, com outras visões do mundo e da vida, e o confronto com as respectivas alteridades culturais.

1 As alteridades como interpelação ao pensamento dominante

Nenhuma cultura pode autodesignar-se como superior e mais importante do que outra nem considerar-se como detentora de uma visão única e verdadeira do mundo. As possibilidades e potencialidades do ser humano e os modos diversos de dizer o mundo e a vida não se concentram numa única visão cultural: "[...] nenhuma cultura, nenhum *tópos* filosófico pode abarcar todas e cada uma das possibilidades da humanidade" (ESTERMANN, 2008, p. 27). O mundo é, na sua diversidade, muito mais rico do que as possíveis representações que possamos ter dele, e muito mais ainda do que as representações construídas a partir do modelo epistemológico da modernidade; "[...] o vasto campo das interrogações abrangidas pela reflexão filosófica excede em muito a racionalidade moderna, com as suas zonas de luz e sombra, as suas forças e fraquezas" (MENESES, 2008, p. 5). Daí que a questão da modernidade e da participação dos povos não europeus no movimento da modernidade suscite algumas reflexões. Enrique Dussel (2012) e Walter Mignolo (2000) preferem falar de transmodernidade[3] para designar a exterioridade das vítimas em relação ao movimento moderno, a alternativa oferecida pelas vítimas enquanto resistência.

Impossibilitados de ter uma visão ontológica do mundo, avançamos na perspectiva epistemológica de modo a que possamos ressignificar o mundo a partir das suas inúmeras potencialidades. Falamos das epistemologias da diferença, das epistemologias oprimidas e das suas indiscutíveis potencialidades como epistemologias da alternância. Não sendo possível apresentar o mundo tal como ele é, será, todavia, possível perspectivar como ele deverá ou poderá ser. A visão epistemológica unidimensional imposta e "aceita" social e historicamente como suporte das diversas formas de exploração e dominação, impediu que possibilidades emancipatórias se realizassem, que outros modelos sociais se afirmassem e que outras epistemologias se tornassem visíveis. Esta perspectiva,

apoiada nos princípios da teoria crítica, não tem um carácter utópico, mas pretende analisar aquilo que o mundo e as sociedades poderão ser se as subalternidades se transformarem em "alternidades". Naturalmente que as potencialidades emancipatórias das alternativas têm algumas limitações que se prendem com uma visão negativa apresentada pela modernidade. As outras culturas e as respetivas experiências locais são perspectivadas como tradicionais, exóticas e nunca constituíram polos de comparação com a cultura eurocêntrica. Efetivamente, não existe nenhuma razão filosófica intercultural que permita justificar que o pensamento andino ou outro pensamento não ocidental seja uma etnofilosofia em oposição ao estatuto filosófico do pensamento ocidental. Se há razões para que o pensamento andino seja uma etnofilosofia, não há razões para que o pensamento ocidental não seja também uma etnofilosofia. Verdadeiramente, ambas são filosofias culturalmente contextualizadas de fato e de direito. A alteridade andina revela, afinal, o rosto etnocêntrico do pensamento ocidental por meio de uma hermenêutica diatópica e de um diálogo intercultural.

Do ponto de vista geográfico, se imaginarmos o mundo ao contrário, isto é, se colocarmos o Sul no Norte e este no Sul, esta inversão não alterará, de imediato, as nossas representações do mundo, mas terá algum significado do ponto de vista metafórico, dado que nos permitirá entender que a própria construção cartográfica do mundo tem raízes nos impulsos de dominação e de hierarquização dos povos e das culturas. Em entrevista concedida à *EccoS – Revista Científica* e aqui integralmente reproduzida, Josef Estermann afirma a este propósito:

> A inversão dos "clássicos" mapamundi é um exercício epistemológico de mudança de perspectiva, perante uma ordem geopolítica estabelecida que se impregnou até às subconsciências dos dominadores/as e dominados/as e que transporta valores culturais e epistémicos. A "introjeção" dominante diz respeito à repartição geográfica da superficie da Terra que correspondeu à repartição económica e ao saber a nível planetário: o Norte situa-se "acima", o Sul "abaixo". Mas para além de serem indicadores geográficos ou cosmológicos – no universo não há "em cima" ou "em baixo" –, trata-se de metáforas ou símbolos com

> uma carga psicológica que configura o nosso "mapeamento mental" (ESTERMANN, 2013a).

Imaginar um outro mundo possível implica, em primeiro lugar, a construção de uma outra geopolítica, que contribua para dissolver todas as dicotomias que estabelecem hierarquias entre culturas e povos, entre o Ocidente (Norte) e os povos historicamente dominados e oprimidos (Sul). O exercício do diálogo intercultural representa, na contemporaneidade, um desafio ao próprio pensamento filosófico no sentido da construção de uma nova geopolítica do conhecimento. Para isso torna-se necessário que o paradigma ocidental, historicamente dominante, possa ser confrontado com as alteridades culturais de modo a que seja denunciado o seu solipsismo, narcisismo e complexo de superioridade relativamente a outros paradigmas existentes no mundo e, simultaneamente, a clarividência da sua incompletude.

Quando Karl Marx afirmou, na XI tese sobre Feuerbach, que a filosofia só tinha interpretado o mundo e que se impunha a sua transformação, avançava, simultaneamente, com uma crítica à filosofia ocidental e com a proposta de uma filosofia da *praxis*. De facto, a filosofia dominante, que supostamente começa na Grécia Antiga (também esta afirmação é duvidosa!)[4], foi interpretada como filosofia dos dominadores, vendo o mundo a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Chegou, pois, o tempo de perspectivar o mundo a partir dos dominados e de o transformar, partindo das posições dos historicamente invisibilizados e subalternizados. O pensamento ocidental afirmou a sua identidade ao longo do tempo por meio da negação do outro, do diferente. Os indicadores fundamentais que constituíram a base fundamental para a negação do outro e da outra foram o género e a raça. As características deste pensamento que marcaram e marcam a sua historicidade são o machismo, o sexismo, o racismo e o etnocentrismo. As grandes obras do pensamento ocidental foram escritas por homens brancos e não por mulheres, e muito menos por negros. "Os outros e as outras não possuem filosofia, a não ser que cumpram todos os requisitos que a filosofia e os filósofos ocidentais (os 'unos' ou a mesmidade filosófica) definem como essenciais para merecer tal título". (ESTERMANN, 2008, p. 22). Esta posição é um ato violento, excludente por definição, na medida em que exclui aprio-

risticamente todas as formas de pensamento que não se exprimam pelo mesmo tipo de linguagem, não se rejam pelos mesmos princípios lógicos e não se fundamentem no mesmo conceito de racionalidade. A partir do momento em que o pensamento ocidental se conceba a si próprio como "[...] a negação da sua própria negação, como a alteridade do outro e da outra" (ESTERMANN, 2008, p. 23), define-se como monoculturalidade negando o estatuto filosófico a outros paradigmas que não reconhece como "filosofias", mas como cosmovisões, mitologias, religiosidades ou, simplesmente, como etnosaberes.

O mundo académico, quer no Norte quer no Sul, prisioneiro de uma visão científica da modernidade, recusa e exclui todas as visões que não se enquadrem nos critérios de cientificidade impostos pela modernidade e pelo positivismo. Estes critérios, coloniais na sua essência, não só impediram que as ciências sociais e humanas se afirmassem na sua especificidade, quer do ponto de vista epistemológico quer metodológico, como também estabeleceu uma ruptura epistemológica entre o conhecimento científico e os outros saberes aos quais não reconheceu dignidade epistemológica nem dignidade ontológica aos portadores desses saberes.

Na perspectiva de Estermann (2008, p. 24),

> [...] a defesa de uma "filosofia andina" não é um assunto académico, nem um simples debate imaginário ou um capricho de alguns andinófilos, mas a reivindicação de uma humanidade completa e integral, de um modo peculiar de conceber e representar o mundo, de uma sabedoria milenar ocultada por preconceitos culturalistas e etnocêntricos.

A filosofia andina, tal como outras filosofias indígenas (nahua, maya, amazónica, bantú) questiona alguns dos pressupostos do pensamento ocidental dominante e questiona, sobretudo, o seu modelo de racionalidade enclausurado no etnocentrismo, no androcentrismo e numa suposta pureza cultural.

O paradigma epistemológico eurocêntrico oprimiu e silenciou todas as formas de conhecimento irredutíveis aos seus princípios e propósitos epistemológicos e ocultou uma interculturalidade que está na sua origem. Ao reprimir e silenciar outras formas de conhecimento significa que essas

outras formas de conhecimento silenciadas, tal como os silenciados, eram contemporâneos de quem reprimiu e silenciou. O pensamento ocidental não é, de modo algum, na sua génese, homogéneo e monocultural: o que se chama pensamento ocidental é o resultado da incorporação, ao longo da história, de elementos das culturas egípcia, grega, romana, árabe, semita, hindú, anglosaxónica, etc. Deste ponto de vista, a noção de "pensamento ocidental" é uma invenção, uma construção histórica do próprio Ocidente. Ao longo do seu desenvolvimento histórico, o "pensamento ocidental" escondeu esta "[...] interculturalidade intrínseca e suprimiu as correntes e visões dissidentes" (ESTERMANN, 2008, p. 29), o que significa que não há culturas puras, mas, quer na sua génese quer no seu processo de desenvolvimento, todas elas são híbridas (CANCLINI, 2008), derivando daí processos complexos de mestiçagem, apesar da distância diferencial entre elas (GRUZINSKI, 2007).

A desconstrução deste modelo de racionalidade só é possível por meio da abertura a uma filosofia intercultural, ou seja, pelo diálogo com todas as formas de saber historicamente invisibilizadas e menosprezadas. Uma desconstrução intercultural da filosofia ocidental dominante, defende Estermann (2008, p. 26), "[...] não se realiza sem um diálogo aberto com outras tradições" e, no caso específico, com a tradição filosófica andina. Este processo dialógico pode designar-se por "hermenêutica diatópica" ou "interparadigmática" (ESTERMANN, 2008), no sentido que lhe é atribuído por Panikar (1997 apud ESTERMANN, 2008, p. 26, grifo do autor), "como compreensão da alteridade a partir do diálogo intercultural entre os diversos *topoi culturais*". Também Santos (2004) se refere à hermenêutica diatópica nos seguintes termos:

> A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* [5] de uma dada cultura por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude [...] mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé

> numa cultura e outro noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico. (SANTOS, 2004, p. 342).

O trabalho de construção e desconstrução apresenta-se com alguma complexidade por diversas razões: num primeiro momento, a elaboração de uma filosofia andina não será possível sem o recurso à própria língua e aos próprios conceitos (a castelhana e ocidentais) que produziram a sua invisibilidade histórica. Dar voz ao silêncio com os instrumentos teóricos dos silenciadores desvirtua a cultura que se pretende resgatar. Por outro lado, também não será possível a desconstrução do pensamento ocidental dominante sem um diálogo intercultural com tradições culturalmente distintas, tal como a tradição cultural andina. Apesar de, atualmente, as estratégias da globalização económica e cultural não serem favoráveis a um diálogo equitativo entre o pensamento ocidental e o pensamento andino, este diálogo, ainda que desigual, possibilitará que cada uma das culturas tome consciência da sua incompletude, das suas limitações e das suas potencialidades emancipatórias.

A filosofia andina, contrariamente à filosofia ocidental, parte de uma concepção não dualista da realidade. Os princípios da relacionalidade, da complementaridade, da correspondência e da reciprocidade estão na base de todo o pensamento andino. Assim, não existe cisão entre o divino e o humano, entre o vivo e o inerte, entre o céu e a terra ou entre o religioso e o profano. Há uma complementaridade essencial entre tudo o que existe, nada pode ser separado da totalidade e este holismo constitui um princípio de vida: "[...] não há vida de uma forma isolada, mas apenas por meio de uma rede de relações complementares" (ESTERMANN, 2008, p. 32). Uma das críticas do pensamento andino ao pensamento ocidental é ao seu histórico androcentrismo. O pensamento ocidental é, na sua origem, evolução e construção, um pensamento masculino e ao serviço da masculinidade, responsável, afinal, pela subordinação da mulher e pela sua exclusão da vida social ao longo da história. Pelo contrário, os grandes princípios em que assenta o pensamento andino supõem outra racionalidade: "Os princípios transversais e paradigmáticos de relacionalidade, integralidade e ciclicidade parecem adequar-se mais a uma forma de vida e a um modo de estar no mundo feminino do que masculino" (ESTERMANN, 2008, p. 32). Por outro lado, a filosofia andina supera a visão biológica da sexua-

lidade tal como uma perspectiva redutível ao género para a ampliar a uma sexualidade cósmica, o que implica que

> [...] todos os fenómenos obedecem ao princípio de uma complementaridade entre o feminino e o masculino e a vida só se reproduz como resultado desta complementaridade sexuada e destruir-se-ia se desaparecesse um desses complementos (ESTERMANN, 2008, p. 33).

Neste sentido, o paradigma andino é uma interpelação aos fundamentos do pensamento ocidental e um convite à recolocação e desconstrução dos seus fundamentos ideológicos. Tal desconstrução deverá realizar-se a diversos níveis:

Em primeiro lugar, a partir de uma hermenêutica diatópica e em diálogo com a filosofia andina, é necessário desconstruir todos os dualismos do pensamento ocidental que contribuíram para uma visão de dominação do homem em relação à natureza e, consequentemente, à depradação dos recursos naturais. Em segundo lugar, há que submeter a uma crítica intercultural e de género a visão analítica que predomina na racionalidade ocidental que, embora tenha contribuído para o desenvolvimento científico e tecnológico, sacrificou a visão integral, holística e relacional da vida e do mundo. A racionalidade analítica do pensamento ocidental, eurocêntrica e etnocêntrica, pode ser complementada por uma visão sintética e inclusiva das tradições não ocidentais. Em terceiro lugar, a concepção androcêntrica da linearidade, progressividade e irreversibilidade do tempo pode ser complementada por uma visão cíclica, ondulatória e de periodicidade do tempo. A visão fragmentária e economicista do tempo (tempo é dinheiro), existente na cultura ocidental, contribui para a divisão do trabalho entre homem e mulher, para a separação entre esfera pública e privada e para o esquecimento da dimensão qualitativa e histórica do tempo. Finalmente, é necessário desconstruir os pressupostos éticos da filosofia ocidental como marcadamente androcêntricos e antropocêntricos. O conceito de virtude é um conceito masculino, viril e não feminino. Falar em virtudes femininas é cair em contradição, se tomarmos a origem etimológica do conceito de virtude (*vir* - diz respeito ao homem, virilidade).

Nesta perspectiva, os conceitos da filosofia andina, como a solidariedade, a compaixão, a sensibilidade, o cuidado e a corresponsabilidade, sem grande impacto na ética ocidental, podem contribuir para a construção de uma ética não dualista, cosmocêntrica, que privilegia o cuidado pela ordem cósmica, a preservação da vida e a reciprocidade como fundamento da solidariedade (ESTERMANN, 2008). Um diálogo entre culturas diferentes não diminui nenhuma das culturas em diálogo, pelo contrário, permite reconhecer cada uma delas como uma entre muitas culturas e não como "a cultura";

> [...] num diálogo entre diferentes, o outro se vê interpelado na sua pretensão universalista ou imperialista e o uno converte-se em "outro" perante o olhar do "outro". Trata-se de uma dialética que inclui a crítica e a constituição e que constitui uma verdadeira "desconstrução analética" no pleno sentido de uma filosofia da libertação (ESTERMANN, 2013a).

Os grandes princípios que sustentam o pensamento ocidental dominante são incompatíveis com os princípios do pensamento andino, o que não significa a impossibilidade do diálogo entre culturas e tradições diferentes. No pensamento ocidental existe também uma tradição cultural que foi invisibilizada, subalternizada pelo pensamento dominante e que é mais compatível com o pensamento andino. O diálogo intercultural pode permitir que o Ocidente se redescubra nos aspetos que ele próprio suprimiu (ESTERMANN, 2013a). Esse diálogo pode constituir uma espécie de terapia contra a cegueira histórica em relação a outras propostas epistemológicas tão válidas como a ocidental. A recusa de outras propostas filosóficas, da alteridade, nomeadamente da filosofia andina, não permite que a tradição filosófica ocidental se autorevele como contextual, monocultural e etnocêntrica. A declaração da não existência da alteridade acaba por ser produzida sob a forma de uma inferioridade insuperável, dado que se apresenta como inevitavelmente natural: quem é inferior nunca poderá apresentar-se como alternativa a quem é superior, dado que a superioridade e a inferioridade são inerentes à própria condição. É a sua condição ontológica e existencial.

A alteridade andina, de acordo com Estermann (2008, p. 37-38), "[...] acaba por revelar o rosto etnocêntrico da filosofia ocidental por meio de uma hermenêutica diatópica, de um diálogo intercultural aberto e simétrico". Entender a cultura do outro significa ser capaz de a traduzir porque "[...] toda a aprendizagem da cultura alheia é um esforço constante de tradução" (ROWLAND, 1987, p. 16 apud CORTESÃO; STOER, 2003, p. 36). No entanto, a tradução de outra cultura supõe a compreensão da sua racionalidade e da sua lógica sem enclausuramentos numa racionalidade eurocêntrica. Como afirma Heinz Neuser (2008, p. 28), "[...] a opressão cultural reflete-se nos princípios da racionalidade europeia utilizados como mecanismos de domínio, tal como na consciência de superioridade da sua própria cultura". Todavia, não há uma racionalidade, mas racionalidades, não há uma única lógica, mas diversas lógicas que se construíram a partir de processos históricos, modos de existência e realidades geopolíticas diferentes e que conferem sentido à existência concreta dos povos. Há, por isso, para além da racionalidade ocidental, de raiz grega e iluminista, racionalidades oprimidas, racionalidades periféricas, fronteiriças, mestiças, femininas, indígenas, homossexuais e outras.

O pensamento andino revela, ainda, que sob a ortodoxia do pensamento dominante existem propostas heterodoxas que vão ao encontro das propostas de visão do mundo e da vida defendidas pela filosofia andina: o hilozoismo ou pampsiquismo (Haeckel), o simbolismo cósmico (Pitágoras), o organicismo (Nagel), a relacionalidade cósmica (Leibniz), a coincidência entre opostos (Nicolau de Cusa), etc. A pluridiversidade cultural existente no mundo, desde as culturas indígena e afrodescendente até a diversidade cultural existente na Ásia Ocidental[6], todas elas oprimidas e invisibilizadas pelo pensamento ocidental, revelam outros modelos de racionalidade diferentes do modelo logocêntrico da filosofia ocidental. Para outras culturas não ocidentais, as oposições não são posições contraditórias que se excluem, mas polaridades complementares: símbolo, razão, sentimentos, intuições, analogias não são formas de expressão que se excluam umas às outras, mas formas complemantares de expressão do ser humano na sua relação com os outros, com a natureza e com o cosmos. A obsessão pelas classificações, hierarquias e conceitualizações, própria do pensamento ocidental, é uma forma de domínio

poderoso sobre a diversidade caótica que constitui a própria "ordem" cósmica. Reduzir a riqueza da vida e do mundo a um conjunto de conceitos é uma forma de domesticar e até de aniquilar tudo o que é irredutível a uma linguagem conceitual.

Do ponto de vista epistemológico, a filosofia andina põe em causa o reducionismo da epistemologia ocidental que pretende atingir a verdade absoluta por meio da sensação e da razão. A concepção cientificista de verdade, o seu dogmatismo que se afirmou historicamente, fazendo da verdade científica uma verdade a-histórica, descontextualizada, neutra e desideologizada, excluiu todas as fontes alternativas de conhecimento, tal como a filosofia, a ética, a intuição, os sentimentos, as celebrações ritualísticas e as representações artísticas, literárias, musicais e outras. A filosofia andina

> [...] insiste numa epistemologia integral que transcende o género humano como sujeito cognoscente. O conhecimento é uma qualidade de todos os entes, sejam humanos ou não humanos, animados ou inertes e atinge-se por muitas vias tal como o ritual, a celebração, a representação simbólica e a união mística (ESTERMANN, 2008, p. 40).

Todas as relações estabelecidas entre os diversas esferas da realidade e entre os seres são uma forma de religiosidade: a separação entre o âmbito secular e o espaço religioso, característica do pensamento ocidental, corresponde a uma forma de exclusão e colide com o princípio holístico do pensamento andino. O trabalho agrícola, por exemplo, tem uma dimensão religiosa: "[...] trabalhar a terra é uma forma de oração" (ESTERMANN, 2008, p. 192).

A filosofia andina não é uma filosofia de ideias, ruminante, mas um pensamento que se constrói a partir da assistematicidade da vida e do contato direto com a realidade multifacetada, vivida e pensada por mulheres e homens que vivem nos Andes em comunhão com a natureza (*Pachamama*) e com todas as esferas do universo. Na relação com a *Pachamama,* a reciprocidade é uma condição imprescindível de manutenção da vida e de sobrevivência. A segurança social funciona baseada no princípio de reciprocidade, princípio fundamental de co-

esão familiar e social e, ao mesmo tempo, garantia de conservação da justiça universal. Deste ponto de vista, o princípio da reciprocidade tem implicações éticas, dado que cada ato humano afeta toda a rede de relações e o grau de responsabilidade é mais elevado do que o da liberdade. Um comportamento não recíproco causa distúrbios na ordem social, natural e cósmica, o que colide com a dimensão ética do pensamento ocidental baseada no altruísmo, na responsabilidade individual e na autonomia do indivíduo. De acordo com Estermann, "[...] a concepção holista do pensamento andino pressupõe uma grande quantidade de relações entre as diferentes esferas e os distintos níveis" (ESTERMANN, 2008, p. 188). As rupturas estabelecidas pelo pensamento ocidental entre o divino e o humano, entre o transcendente e o imanente são incompatíveis com o princípio holista e com a correspondência essencial entre todas as esferas do universo. A concepção andina de Deus nega muitos dos atributos teológicos do pensamento ocidental, tais como a autosuficiência, a absolutização, a transcendência, a impassibilidade. Deus é parte do sistema de relações cósmicas e está sujeito à lógica da reciprocidade e complementaridade, ou seja, Deus sofre, sente pena, está triste e sente cólera, é afetado pelas dores e injustiças que acontecem no mundo. Não é, por isso, uma substância transcendente e imperturbável, superior a todos os acontecimentos que se desenrolam no universo, mas um ser que participa ativamente nas atividades humanas e, por isso, precisa das contrapartidas humanas para ser completo e integral. Não é autosuficiente, mas depende da relacionalidade múltipla do universo (ESTERMANN, 2008).

Neste sentido e considerando que todo o pensamento se caracteriza pela incompletude, a filosofia andina constitui uma verdadeira interpelação ao pensamento ocidental que se enclausurou em si próprio, na sua sistematicidade e na sua visão redutora e dualista do mundo e da vida. É necessário que o pensamento ocidental realize uma abertura às alteridades filosóficas e que se deixe inspirar pel interpelação dessas alteridades. Esta abertura à interpelação "[...] é um verdadeiro processo de 'inter-transculturalidade', um processo histórico e dinâmico de diálogo vivo entre culturas, paradigmas e cosmovisões" (ESTERMANN, 2008, p. 284). Se o pensamento ocidental pretende afirmar-se como um pensamento emancipatório deverá percorrer o caminho da denúncia em re-

lação à legitimação histórica da exploração dos povos; deverá abrir-se ao diálogo intercultural no sentido de superar a sua própria pobreza perante a riqueza multicultural e a multiplicidade de vozes existentes no mundo. Esta interculturalidade deverá ser crítica tendo em vista a superação da concepção "culturalista" ocidental e das ideologias que lhe estão subjacentes e que determinaram a hegemonia, incluindo todo o seu capital simbólico, de um modelo sobre outros.

2 Colonialismo, descolonização e colonialidade

Do ponto de vista teórico, poderíamos afirmar que o nosso mundo é um mundo descolonizado. Em meados do século XVIII mais de metade do território americano era juridicamente constituído por colónias sob o domínio europeu, particularmente da Grã-Bretanha, Espanha, França e Portugal. A parte restante do território encontrava-se fora do sistema interestatal da economia-mundo capitalista (WALLERSTEIN, 2010). A colonização, nas suas diferentes e múltiplas dimensões,

> [...] foi uma tentativa, por parte da Europa e, posteriormente, do Ocidente, de exercer a sua influência e o seu domínio sobre a maior parte do mundo [...]. A colonização é a realização violenta e canibalística do *cogito* racionalista no sentido do "conquisto, logo sou" (ESTERMANN, 2013a).

Em meados do século XIX, estas colónias converteram-se em estados independentes sob a égide das populações europeias, excluindo dos direitos de cidadania as populações ameríndias, de ascendência africana e povos indígenas. O processo de "descolonização" começa, assim, por ser um processo brutal de neocolonização.

A segunda fase da "descolonização" desenvolve-se ao longo do século XX, particularmente no período pós-segunda guerra mundial, pela persistência das lutas travadas pelos movimentos de libertação ou por determinações da ONU. No entanto, do ponto de vista da realidade atual dos países "descolonizados", a colonização persiste sob múltiplas formas. Estermann (2013a) refere a este propósito:

> Apesar de uma longa história de "des-colonização" política, económica e cultural em grande parte do Sul global, o carácter colonial das sociedades anteriormente colonizadas por potências europeias e norteamericanas, não diminuiu substancialmente. O que mudou foram as formas e as estratégias da "colonização" ou "neocolonização". Em vez de uma opressão política ou militar crua, a colonização "pós-moderna" serve-se dos mecanismos do mercado, das ferramentas da telecomunicação e de estandartes ainda muito eurocêntricos da educação e produção cultural. As universidades continuam a impor os seus critérios baseados numa perspectiva ocidental, em que as epistemologias dominantes continuam a refletir os interesses dos dominadores.

O conceito de colonialidade, de Anibal Quijano (2009, p. 73), representa "[...] a parte invisível e constitutiva da modernidade [...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista". Este conceito de colonialidade, conceito mais profundo e duradouro do que o de colonialismo, embora engendrado dentro deste último, está ligado, primordialmente, ao poder político e económico, estende-se ao próprio conhecimento como imposição e resultado das consciências colonizadas, das relações intersubjetivas de dominação, abarcando, ainda, a relação dos seres humanos com a natureza, consigo próprios e com os outros, as noções de corpo, género e sexualidade. Uma colonialidade epistemológica, sem dúvida, mas que se estende ao domínio ontológico porque desvaloriza os outros seres não humanos, os humanos não ocidentais e todos os que não são brancos. O fim do colonialismo político como forma de dominação que envolve a negação da independência dos povos subjugados não significou o fim da dominação, da exclusão e das relações profundamente desiguais entre grupos sociais. O colonialismo do poder continua sob a forma de colonialidade. A matriz colonial do poder é, assim, como afirma Mignolo (2010, p. 12), "[...] uma estrutura complexa de níveis que se entrelaçam". Efetivamente, se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que teremos, é a de descolonizar o conhecimento (QUIJANO, 1994; MIGNOLO, 2010). Descolonizar o conhecimento supõe, do nosso

ponto de vista, descolonizar a lógica e o modelo de racionalidade totalizante, excludente, em função dos quais pensamos, em suma, descolonizar o imaginário, reprogramar o pensamento, despensar, no sentido de "[...] desmantelar a matriz colonial do poder" (MIGNOLO, 2010, p.12), aliado ao reconhecimento de outros lugares com manifestações culturais e epistemológicas próprias. Descolonizar significa dar visibilidade aos povos silenciados e oprimidos pelo colonialismo, capitalismo e neocolonialismo e para isso não basta o simbolismo das leis. Dar visibilidade significa que o projeto político intercultural deve viabilizar a participação equitativa no poder e assumir-se também como um projeto económico, redistribuindo a riqueza, e reparar as injustiças provocadas por uma ordem global injusta (ESTERMANN, 2013a).

Descolonizar significa, ainda, "[...] superar uma visão da vida humana que não dependa da imposição de um ideal de sociedade àqueles que são diferentes, como aconteceu com a modernidade/colonialidade" (MIGNOLO, 2010, p. 32), superar, também, a ideia de raça como forma de segmentação, discriminação e dominação social. Todavia, este processo de descolonização afigura-se na atualidade como uma tarefa gigantesca e uma luta difícil e sem tréguas. O capitalismo global, com todos os mecanismos de que dispõe, é mais do que um modo de produção. É um regime cultural e civilizacional que amplia os seus tentáculos a todos os domínios,

> [...] da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam (SANTOS, 2009, p. 11).

A luta contra uma forma de dominação que é cada vez mais pluridimensional e multifacetada significa, perversamente, "[...] lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios" (SANTOS, 2010, p. 12), dado que a "[...] 'mentalidade colonizada' não é simplesmente um produto do sujeito opressor, mas também uma apropriação epistémica por parte do sujeito oprimido – o/a oprimido/a assume a sua própria opressão" (ESTERMANN,

2013a) e, por sua vez, condiciona a sua vida e as suas representações em função dessa opressão. As formas múltiplas e sofisticadas de dominação neocolonial têm-se ampliado a todas as esferas e lugares do planeta; a luta contra os resíduos do colonialismo e contra as estratégias amplificadoras de neocolonização implicará uma aliança global dos povos subalternizados e invisibilizados e das respetivas epistemologias no sentido de assumirem a sua própria condição colonial: os povos indígenas, as mulheres, os afrodescendentes e todos os indignados do mundo, sejam do Norte ou do Sul.

Os desafios que se colocam, tendo em vista um verdadeiro processo de descolonização passam pelo sistema jurídico, político e, imprescindivelmente, pela educação. Estermann (2013a) afirma:

> [...] parece-me que há que superar um simples reducionismo idealista ou marxista, no sentido de que a mudança na matriz económica e política conduziria automaticamente à mudança das estruturas mentais e epistémicas, ou ao contrário. Creio que a relação é muito mais dialéctica. Há que afrontar, ao mesmo tempo, a descolonização das almas, das mentes, dos conceitos (educação), e a descolonização de estruturas políticas, económicas e culturais. Na Educação, o desafio é duplo: por um lado, uma desconstrução descolonizadora dos programas de estudo, materiais educativos, currículo, modelos académicos, metodologias de aprendizagem e ensino.

Para todos os sujeitos colonizados, oprimidos e invisibilizados, o processo de descolonização implica, em primeiro lugar, a recuperação da alteridade esquecida pelo colonialismo que acabou por mutilar a sua própria dignidade humana mas também a do colonizador. Recuperando a visão freiriana, a libertação do oprimido contribui para a libertação do opressor e, neste sentido, as alteridades epistemológicas contribuem para a desalienação da epistemologia dominante, base teórica de todo o processo de dominação. Em segundo lugar, mas não menos importante, o processo de descolonização implica uma

> [...] desconstrução epistemológica por parte da filosofia, das ciências sociais e da teologia, mas ao mesmo tempo é imprescindível a existência de uma vontade política que possa pôr em prática estas epistemologias alternativas. Creio que o Equador e a Bolívia são laboratórios que antecipam alguma coisa do que possivelmente poderá acontecer noutros contextos (ESTERMANN, 2013a).

Parece, pois, que a procura de um modelo contra-hegemónico surgirá de alternativas que se encontram não no centro, mas nas periferias e nos contextos de alteridades invisibilizadas, silenciadas e suprimidas.

Notas inconclusivas

O texto que acabamos de escrever pretende ser uma primeira abordagem ao pensamento de Estermann a partir de um conjunto de propostas do pensamento andino como interpelador do pensamento ocidental.

As reflexões inacabadas permitem-nos extrair alguns indicadores que podem e devem ampliar as discussões sobre a diversidade epistemológica por descobrir que existe neste nosso mundo e que representa, sem dúvida, uma interpelação ao pensamento, ainda dominante, de matriz eurocêntrica e ocidentocêntrica. O pensamento neoliberal globalizado que domina as sociedades contemporâneas reduz a totalidade da vida e todas as esferas da sociedade à dimensão económica. Esta redutibilidade significa a perda de uma visão holística do ser humano numa relação de reciprocidade com os outros, com a natureza e com o cosmos; significa, também, a desvalorização da espiritualidade humana e dos valores que sempre devem organizar a existência humana nas suas múltiplas relações, quer com os outros quer com o mundo e todos os seres que dele fazem parte. A figura do "viver bem", proposta pela filosofia andina, distancia-se, precisamente, de uma visão e interpretação meramente economicistas da sociedade, do ser humano e das relações com os outros. Viver bem implica que o ser humano estabeleça uma relação saudável com a natureza e com todos os seres que dela fazem parte, tomando o cuidado como pressuposto ético; implica uma visão holística do ser humano e

do mundo e não uma visão fragmentária e dualista. Do ponto de vista das relações sociais, o princípio da reciprocidade constitui o fundamento da coesão e do equilíbrio sociais. Os desafios que se colocam a todos os que não desistem de pensar e que se indignam pelas injustiças existentes no mundo contemporâneo, são os de continuar a pugnar pela abertura de caminhos de justiça por onde todos os seres humanos, especialmente aqueles que foram e são oprimidos, quer no Norte quer no Sul, possam afirmar a sua dignidade. Continuar o debate sobre os direitos de todos ao exercício da cidadania, ao direito a ser, no âmbito de outras visões antropológicas, epistemológicas e éticas é uma exigência intelectual.

Apresentamos, em seguida, a entrevista de Josef Estermann, à qual, por diversas vezes nos referimos neste texto, e que foi gentilmente cedida pelo próprio ao longo do mês de julho de 2013.

Notas

1 A expressão filosofia andina não significa a ausência de contaminação de outras culturas que a influenciaram, nomeadamente a cultura ocidental; não se trata de uma filosofia pré-colonial incaica, tiawanacota, pucara ou wari, mas é o resultado de um processo sincrético de mestiçagem cultural dos últimos 500 anos (ESTERMANN, 2008).

2 O conceito de colonialiadade de Anibal Quijano (2009, p. 73) representa "[...] a parte invisível e constitutiva da modernidade [...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista". Este conceito de colonialidade, conceito mais profundo e duradouro do que o de colonialismo, embora engendrado dentro deste último, está ligado, primordialmente, ao poder político e económico, estende-se ao próprio conhecimento como imposição e resultado das consciências colonizadas, das relações intersubjetivas de dominação, abarcando, ainda, a relação dos seres humanos com a natureza, consigo próprios e com os outros, as noções de corpo, género e sexualidade (TAVARES, 2011).

3 Santos (2006) prefere chamar-lhe modernidade ou modernidades alternativas.

4 Afirmação duvidosa dado que os grandes princípios sistematizados pelos gregos originaram-se no chamado Médio Oriente, particularmente na Índia e na China.

5 "Os *topoi* são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos" (SANTOS, 2004, p. 341).

6 Utilizamos a expressão Ásia Ocidental porque adotamos a perspectiva de E. Said (2012) de que o conceito de Oriente é uma construção do Ocidente e não corresponde, geograficamente, à realidade. Na mesma perspectiva se posiciona Josef Estermann (2013b) ao estabelecer uma crítica ao conceito de Próximo Oriente como um conceito colonial e sugerindo, precisamente, o conceito de Ásia Ocidental.

Referências

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas*: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: USP, 2008.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephan. A interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, Porto, n. 9, p. 35-51, 2003.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.* São Paulo: Vozes, 2012.

ESTERMANN, Josef. *Colonialismo, colonialidade e descolonização*: para uma interdiversidade de saberes. Entrevista [15 de julho de 2013]. Entrevistador: Manuel Tavares. Entrevista realizada por e-mail, 2013a.

_____. La letra con sangre no entra… Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora. In: MENDIZABAL CABRERA, Christian et al. *Interculturalidad y educación superior*: Desafios de la diversidad para un cambio educativo. Buenos Aires: Biblos, 2013b. p. 205-232.

_____. *Si el Sur fuera el Norte*: Chakanas interculturales entre Andes y Occidente. La Paz: ISE, 2008.

GRUZINSKI, Serge. *El pensamiento mestizo*. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento. Barcelona: Paidós, 2007.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 5-10, mar. 2008.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad.* Buenos Aires: ediciones Del Signo, 2010.

_____. *Género e descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2008.

_____. *Local Histories/global designs*: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

SAID, Edward. *Orientalismo*: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Schwarcz, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo*: Para uma nova Cultura Política. Porto: Afrontamento, 2006.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Almedina, 2009. p. 23 -71.

_____. *Reconhecer para Libertar*: Os caminhos do cosmopolitismo cultural. Porto: Afrontamento, 2004.

_____. *Refundación del Estado en América Latina.* Perspectivas desde una Epistemología del Sur. Buenos Aires: Antropofagía, 2010.

_____; TAVARES, Manuel. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 10, p. 131-140, 2007.

TAVARES, Manuel. Despensar as pedagogias coloniais e os seus pressupostos epistemológicos. 2011. Disponível em: <http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/Manuel_Tavares.pdf>. Acesso em: 12/10/2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. *El moderno sistema mundial.* III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista 1730-1850. Madrid: Siglo XXI, 2010.

Apendice I:

Entrevista de Josef Estermann: Manuel Tavares conversa con Josef Estermann

Colonialismo, colonialidad y descolonización: hacia una interversidad de saberes

Josef Estermann: biografía

Nacido en Sursee (Suiza). Ciudadano suizo y holandés. Casado con Colette Jansen y padre de tres hijos. Licenciatura en teología católica por la universidad de Lucerna (Suiza). Licenciatura en filosofía por la universidad de Ámsterdam (Países Bajos) y doctorado en filosofía, por la universidad de Utrecht (Países Bajos).

Misionero de la Misión Belén de Immensee (Suiza) en Perú (1990-1998) y Bolivia (2004- 2012).

Director del Instituto de Misionología Missio e V. (MWI) en Aquisgrán (Aachen) en Alemania (1998-2004).

De 2004 a 2012, coordinador nacional de la Misión de Belén de Immensee (BMI) en Bolivia. Investigador y docente en el Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT) en La Paz – Bolivia.

Docente en la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (UCB), en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) en La Paz – Bolivia.

Docente invitado en la Universidad Johann-Wolfgang-Goethe de Frankfurt S. M. (2010) sobre "Teología Andina".

Desde 2012, director de la "Casa Romero" en Lucerna (Suiza).

Las obras principales del autor:

"Filosofía Andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo" (1998);

"Teología Andina: El tejido diverso de la fe indígena" (Coord.) (2006);

"Si el sur fuera el norte: Chakanas interculturales entre Andes y Occidente" (2008);

"Movimientos sociales y Teología en América Latina" (Coord.) (2010);

"Interculturalidad: Vivir la diversidad" (2010);

"Compendio de la Filosofía Occidental en Perspectiva Intercultural" en cinco tomos (2011).

Manuel Tavares: Más de 50 años después de la publicación de la obra de Frantz Fanon, *Les damnés de la terre* (1961), una de las obras que, de un modo brillante, expone y denuncia el proceso de colonización política, económica, ideológica y cultural que sigue siendo dominante en algunos países, especialmente en África (1975 es el final de la colonización portuguesa, 14 años después de la publicación de la obra de Fanon y de la descolonización de Argelia), las consecuencias de la colonización en todos países colonizados (ahora en la forma de la globalización hegemónica y de procesos neo-coloniales) tienen la marca de la exclusión, discriminación y pobreza que afecta a millones de personas en todo el mundo, particularmente en América Latina. ¿Cuál es su perspectiva sobre la posibilidad de construir un nuevo pensamiento (no colonial) que constituya el fundamento epistemológico de una *praxis* transformadora teniendo

como horizonte la construcción de una sociedad más justa y más humana?

Josef Estermann: A pesar de una larga historia de "des-colonización" política, económica y cultural en gran parte del Sur global, el carácter colonial de las sociedades anteriormente colonizadas por potencias europeas y norteamericana, no ha disminuido sustancialmente. Lo que ha cambiado, son la manera y las estrategias de la "colonización" o "neo-colonización". En vez de una opresión política o militar cruda, la colonización "posmoderna" se sirve de los mecanismos del mercado y de las herramientas de la telecomunicación, pero también de los estándares todavía muy eurocéntricas de la educación y producción cultural. La Academia sigue imponiendo sus criterios desde una perspectiva occidental, con tal de que las epistemologías dominantes simplemente reflejan los intereses de los dominadores.
Construir, en este contexto de grandes asimetrías a nivel global, una epistemología alternativa y en perspectiva de los sujetos colonizados, es un gran reto que implica una reflexión compleja en diferentes niveles. Como la "mentalidad colonizada" no es simplemente un producto de un sujeto opresor, sino también de la apropiación epistémica por parte del sujeto oprimido – el(la) oprimido(a) se hace cargo de su propia opresión (como diría René Zavaleta) –, la construcción de una nueva epistemología debe de empezar por una doble crítica. Una crítica a las asimetrías de poder en cuestiones de valores, conceptos, planes de estudio, etc. entre una "cultura imperial" occidental (sobre todo estadounidense) y "culturas marginalizadas". Y, por otra parte, la (auto-) crítica de la propia condición colonial del sujeto colonizado, en el Norte como en el Sur. El neo-colonialismo se ha ampliado hoy día a todas las esferas y lugares del planeta; también los ámbitos culturales de países que nunca fueron colonizados o que inclusive eran colonizadores, manifiestan rasgos de un fuerte colonialismo mental y cultural, lo que en términos marxistas se suele llamar "alienación". Por lo tanto, debe de haber una alianza global de epistemologías "invisibilizadas" de personas y grupos que toman nota de su propia condición colonial: pueblos indígenas, mujeres, ancianos(as), indignados, *Occupy*, altermundialistas, etc. En otras palabras: la visión de otro mundo posible presupone la capacidad de ver el mundo de otra manera. Es decir: presupone un giro o una ruptura epistemológica. La

epistemología violenta del capital globalizado debe de ser contrastada por unas epistemologías de una solidaridad globalizada. Desde los escritos de Fanon, los mecanismos de "colonización" y "alienación" se han sofisticado extremadamente, con tal de que también el análisis de estos mecanismos y la construcción de alternativas sean sumamente exigentes. Me temo que las epistemologías posmodernas y "poscoloniales" (en sentido técnico) no están a la altura de estos desafíos.

> **MT:** En el capítulo "La letra con sangre no entra… Apuntes sobre una educación intercultural", incluido en la obra *Interculturalidad y Educación Superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo* (2013), afirma que el tema de la interculturalidad tiene cierta tradición en algunos de los países de América Latina, tanto que fue incorporado en las Constituciones políticas de Bolivia e Ecuador. Pero lo mismo no se pasa respecto al tema de descolonización. ¿Considera, pues, que la educación en los países de América Latina es aún una educación cuyos fundamentos son coloniales y eurocéntricos? ¿Cómo, desde su punto de vista, es posible descolonizar la educación sin descolonizar el poder político y económico?

JE: Pienso que en América Latina hay tres campos primordiales para la descolonización: la educación, la religión y el régimen jurídico. Hasta ahora, la interculturalidad fue introducida como una suerte de respuesta a la multiculturalidad interna de un país, y enfocada al tema de la plurilingüisticidad (educación bilingüe). Pero una educación en aimara o quechua que reproduce todos los parámetros y estructuras de la educación heredada de la Colonia, no es descolonizadora en absoluto. En Bolivia, se ha incluido la tarea de la "descolonización" en la nueva Ley Educativa, pero ha quedado en lo netamente programático y declarativo. Creo que tiene que ver con el hecho de que el proceso de "descolonización" es algo que toca a todos los ámbitos de una sociedad, desde los introyectos culturales, la ideología del desarrollo, hasta los planes de estudio, la titulación académica, las filosofías de fondo y el régimen económico. Por lo tanto, una "descolonización" de la educación sólo puede funcionar, si se descoloniza a la vez al aparato estatal y la matriz económica dominante. Pero inclusive hay que ir más allá de esto. El desafío de la descolonización en

América Latina debe de incluir también el hecho de los estados-naciones actuales, producto artificial de la Colonia que no refleja las identidades culturales, étnicas y populares del continente. El nacionalismo es una herramienta muy sutil en manos de las potencias para dominar a los pueblos, más allá de una dominación colonial formal (*divide et impera* = divide y gobierna). Me parece que este tipo de nacionalismo fomentado por los gobiernos y la mayoría de la población, es un signo de una "colonialidad" tan enraizada que ni se dan cuenta de ella. Para volver al tema de la educación: me parece que hay que superar un simple reduccionismo idealista o marxista, en el sentido de que el cambio en la matriz económica y política conllevaría automáticamente un cambio en las estructuras mentales y epistémicas, o al revés. Creo que la figura es mucho más dialéctica. Hay que afrontar, al mismo tiempo, el reto de la descolonización de las almas, de las mentes, de los conceptos (educación), y la descolonización de estructuras políticas, económicas y culturales. En la educación. El desafío es doble: por un lado, una deconstrucción descolonizadora de los planes de estudio, materiales educativos, currículo, estándares académicos, metodologías de aprendizaje y enseñanza (a esto se refiere, por ejemplo, la nueva Ley Educativa en Bolivia). Pero, por otro lado, urge una "descolonización" de profundidad, es decir de modelos y esquemas conceptuales, estereotipos mentales, representaciones preconcebidas, aparentes universalismos, lo que sería prácticamente una descolonización "psicoanalítica". Como ejemplo que desarrollo justamente en "Si el Sur fuera el Norte": los mapamundis usados en la gran mayoría de nuestras aulas que reflejan una epistemología colonizada.

> **MT:** *Si el Sur fuera el Norte* propone una inversión, aunque especulativa del mapamundi. No hay en la geografía del mundo una justificación sobre la jerarquía eurocéntricamente establecida. ¿Del punto de vista epistemológico cuales podrían ser las consecuencias de la inversión geográfica?

JE: La inversión de los mapamundi "clásicos" es un ejercicio epistemológico de cambio de perspectiva, ante un orden geopolítico establecido que se impregnado hasta en las subconsciencias de dominadores(as) y dominados(as) y que transporta valoraciones culturales y epistémicas. El

"introyecto" dominante respecto a la repartición geográfica de la superficie de la Tierra corresponde a la repartición económica y del saber a nivel planetario: el Norte se ubica "arriba", el Sur "abajo". Más allá de ser indicadores geográficos o cosmológicos – en el universo no hay "arriba" o "abajo" –, se trata de metáforas o símbolos con carga psicológica que nos configuran en nuestro "mapeo mental". Desde la mitología griega hasta las teologías monoteístas y las filosofías idealistas, en la tradición occidental, lo de "arriba" es asociado con lo "superior" (en valor, poder, dignidad, ser, etc.), religiosamente hablando con el "cielo", y lo de "abajo" con lo "inferior" (en valor, poder, dignidad, ser, etc.), religiosamente hablando con el "infierno" o "inframundo". Si asociamos en nuestra subconsciencia el Sur global con lo de "abajo" (en nuestro imaginario cartográfico), implícitamente asociamos el Sur con algo inferior y subalterno, tal como se refleja en las diferentes nociones con el prefijo sub-: "subdesarrollo", "subalternidad", "subsunción", etc.

La inversión didáctica del imaginario cartográfico sacude estas certezas epistemológicas sobre la producción y el valor de los saberes, o en concreto: sacude todo tipo de centrismos epistemológicos, en primer lugar el eurocentrismo y occidentocentrismo como posturas ideológicas dominantes en la producción y reproducción del saber a nivel planetario. Pero no se trata de instalar otro "centro", esta vez en el Sur, para perpetuar los centrismos a la inversa. La idea es desarticular epistemológicamente la asociación casi arcaica de lo (geográfica, topográfica y cartográficamente) superior con lo (económica, ética, políticamente) de mejor valor. El ejercicio mental de invertir el Sur y el Norte es un acto de de-centramiento del sujeto epistémico y político, a fin de crear espacios de comunicación "no contaminados" por preconceptos de índole ideológico (mejor-peor; arriba-abajo; subdesarrollo-desarrollo; Primer Mundo-Tercer Mundo; Norte-Sur). Tal como nos enseñan las teorías postcoloniales y de descolonización, el "Norte" (en sentido económico y cultural) también existe en el "Sur", y el "Sur" en el "Norte". Los esquemas coloniales son vigentes tanto en la persona que "colonializa" (en forma clásica o en forma postmoderna) y en la que es "colonizada". La inversión de los mapamundi "canónicos" es un primer acto de irreverencia por el orden epistemológico establecido por la globalización civilizatoria reinante.

MT: La filosofía occidental se ha impuesto a lo largo de la historia a todos los pueblos del mundo, a través de los procesos de colonización, pero también por vía de una "consentida y interiorizada" superioridad del pensamiento occidental por parte de los pueblos oprimidos. En la obra *Si el Sur fuera el Norte* describes una filosofía andina como otra visión del mundo, de la vida, del hombre, del cosmos, de la sexualidad, del género, etc. Pero, al mismo tiempo, propones un diálogo entre la filosofía andina y el pensamiento occidental. En tu punto de vista, ¿cuáles son las dimensiones de la filosofía andina que hacen un rompimiento con el pensamiento occidental y como tornar posible un diálogo entre dos pensamientos que tienen una matriz originaria tan diferenciada?

JE: A diferencia de posturas que plantean la elaboración de una filosofía andina "indígena" monológica (desde adentro; sin referencia a otras tradiciones), apuesto por la interculturalidad y el diálogo (o "polílogo"), para llegar a la elaboración de una filosofía andina en el contexto actual que necesariamente contiene un alto grado de hibridez y sincretismo. Esto de por sí no es señal de decadencia o inautenticidad, sino un simple hecho histórico y la suerte de todas las culturas humanas, aunque puedan diferir en el grado de la "contaminación". Según mi parecer, la "contaminación cultural" (en el sentido de la hibridez y del sincretismo) es un signo de la vivacidad de una cultura. El intento (esencialista) de restablecer una "filosofía andina" pura, precolonial y no-contaminada por Occidente, no solamente es anacrónico, sino que atenta contra la experiencia vivencial de gran parte de la población indígena de los Andes. Ninguna mujer aimara se dejaría quitar la pollera con el argumento de que fue introducida por los colonizadores, y ningún campesino mataría a sus ovejas por ser el resultado de una implantación foránea en los Andes.

Este diálogo intercultural busca una doble estrategia: por un lado, se "decentra" la misma tradición occidental como una entre muchas, con sus limitaciones contextuales e ideológicas, y por otro lado, se llega a mayor nitidez en la conceptualización de la propia filosofía andina. En terminología de alteridad: en un diálogo entre "diferentes", el "otro" se ve interpelado en su pretensión universalista o imperialista, y el "uno" se convierte en "otro" ante la mirada del "otro". Se trata de una dialéctica que incluye la crítica y

la constitución, y que constituye una verdadera "deconstrucción analéctica", en el pleno sentido de la Filosofía de la Liberación. En esta dinámica, se hacen más nítidas las facetas de la filosofía andina difícilmente compatibles con la tradición occidental. Entre ellas quisiera mencionar las más importantes. El primado de la relación sobre la sustancia que se plasma en el axioma de la relacionalidad o principio holístico. El rechazo de todo tipo de reduccionismos y dualismos. Una postura cosmo- o biocéntrica en vez de un enfoque antropocéntrico o teocéntrico. Complementariedad en vez de contradicción. Ciclicidad temporal e histórica en vez de linealidad e irreversibilidad.

Aunque casi todas estas facetas resultan incompatibles con los presupuestos de la tradición occidental dominante, no se trata de una "ruptura" o inconmensurabilidad total entre filosofía andina y filosofía occidental. Hay tradiciones y posturas "invisibilizadas" dentro de la misma tradición occidental que comulgan con varias de las facetas de la filosofía andina, pero que fueron reprimidas por la "ortodoxia filosófica" de Occidente. Y este es otro resultado tal vez no intencionado del diálogo intercultural mencionado: Occidente se "re-descubre" en sus aspectos suprimidos (en sentido psicoanalítico).

> **MT:** "El Occidente se 're-descubre' en sus aspectos suprimidos". ¿La colonización será uno de eses aspectos suprimidos y "re-descubiertos"? No lo será, por cierto, todo el proceso de colonialidad. El olvido de la colonialidad y de la memoria histórica por parte de la filosofía occidental y de la teoría social ha contribuido para la perpetuación de la colonialidad del poder, de la economía, de las relaciones laborales, del conocimiento, de la sexualidad, del género y del pensamiento. ¿Es esta tu perspectiva? En caso afirmativo, ¿cuál la tarea de la educación en el proceso de descolonialidad?

JE: Considero que la colonización en todas sus formas ha sido el intento de extender el radio de influencia de Europa (y posteriormente de Occidente, en general) a todo el mundo conocido, de tal modo que se "incorpora" a la alteridad en el proyecto civilizatorio occidental. Uno de los grandes problemas de la filosofía occidental no es el "olvido del ser", como señaló Heidegger, sino el olvido de la alteridad, del otro y de la otra. En este sen-

tido, Lévinas ha dado un paso importante hacia el "redescubrimiento" de los aspectos suprimidos más importantes, pero con la limitación de que sólo se fijó en la situación ética primordial de "cara a cara", olvidándose de las demás alteridades como la de género, de orientación sexual, de edad, de etnia, de la naturaleza, de cultura y civilización, ni hablar de la "alteridad filosófica", es decir de la "otra filosofía".

Aunque la colonización es ciertamente uno de los aspectos suprimidos por la tradición occidental dominante de la era moderna (y posmoderna), me refería a este tipo de "alteridades" anteriormente mencionadas. El *cogito ergo sum* cartesiano que resume de manera concisa el espíritu de la filosofía occidental moderna, excluye desde los principios al "otro" y a la "otra" en sus diferentes acepciones: lo femenino, lo emocional, lo afectivo, lo social ("nosotros"), lo procesual, la naturaleza, la materia, el cuerpo, la sexualidad, lo ilógico, lo irracional, lo dialogal. Es la base del "monólogo" occidental al que debe de someterse cualquier *logos* distinto al occidental.

La colonización es la realización violenta y canibalística del *cogito* racionalista, en el sentido del *conquiro ergo sum* (Dussel). La filosofía occidental posterior se ha olvidado completamente de este acto primordial del "altercidio" (extinción del/de la otro/a), muy parecido al Complejo de Edipo. La supresión es de tal magnitud que la filosofía occidental dominante de los siglos XVII hasta la fecha se desarrollaba como si la colonización de dos tercios de la humanidad nunca hubiera sucedido. Son muy pocos los filósofos (no había filósofas de entre las figuras más destacadas) que consideraban el colonialismo como un problema. Si tomamos como paralela la llamada "teología después de Auschwitz": en el campo teológico ocurrió un sacudón radical después del genocidio nazi, pero nunca se produjo algo parecido en la filosofía occidental por el genocidio y "altercidio" de de los pueblos indígenas en gran parte del mundo.

La "descolonización" de Occidente implica, entonces, la toma de conciencia de esta supresión monumental y de este olvido profundo de la "alteridad". Por las grandes migraciones a nivel mundial, la vieja Europa se ve enfrentada hoy en día de manera involuntaria con un pasado "suprimido": lo que quería olvidar, toca a las puertas y agudiza el miedo a lo "irracional", lo "salvaje", lo "premoderno" y lo "otro" (así los estereotipos). Se podría hablar de una "dialéctica de la Ilustración" a nivel global. El proyecto ilustrado de Occidente sólo podía realizarse a costa de la supresión de la

alteridad, y su visibilización causa un remezón en este mismo proyecto, con tal de que Occidente deba de enfrentarse irremediablemente a su "provincialidad" y los muchos "cadáveres" enterrados en su sótano.

Si pasamos al tema de la educación, sería interesante re-escribir la historia de la filosofía occidental en perspectiva de "descolonización". Pero no solamente en un sentido "técnico", como proceso de liberación de un pasado colonial, sino en el sentido de la supresión de la alteridad. La filosofía – como también la economía, ciencia, cultura y política – occidental se basa en su pretensión universal tan solo en un sujeto muy reducido (el varón racional adulto propietario) y en una realidad fragmentada (lo racionalizable, lo textual, lo espiritual). El colonialismo ha sido, aparte de una atrocidad y barbarie hacia las y los "otros(as)" (altercidio), a la vez una auto-mutilación y un reduccionismo perverso que se plasman, entre otros, en una antropología sesgada, una epistemología reduccionista y una ontología totalmente antropocéntrica. Las consecuencias más palpables de esta supresión "histórica" y radical: las múltiples crisis por las que atraviesa el planeta en este momento.

Para los sujetos "colonizados" (pueblos indígenas; mujeres; economías subalternas; naturaleza; pueblos afrodescendientes; etc.), el desafío de la "descolonización" consiste, ante todo, en la recuperación de la "alteridad" (incorporada de el proyecto hegemónico) y la crítica de cualquier pretensión universal de cualquier tradición filosófica, cultural y civilizatoria, lo más grande que sea. Recién la recuperación de la alteridad puede revelar la "provincialidad", "parcialidad" y "contextualidad" de la "alteridad de la alteridad", en este caso de Occidente. Tal como en el colonialismo (económico, mental, epistemológico, etc.) se produjo, tanto en el colonizador como en el colonizado, una mutilación de su humanidad, de la misma manera, la "descolonización" es un proceso de restablecer la humanidad plena de colonizado y colonizador.

> **MT:** El Sur y el Norte son metáforas de una realidad injustificable del punto de vista geográfico, epistemológico, antropológico y ontológico. El Sur del Norte y el Norte del Sur son símbolos del sufrimiento en el Norte y de la perpetuación de la dominación en el Sur. El reto en el presente y en el porvenir, del punto de vista teórico y de una praxis descolonial, apunta hacia el desmantelamiento de formas

económicas y sociales, de organización política y educativa, de formas de trabajo imperiales y coloniales. Las nuevas experiencias en Bolivia y Ecuador al respecto de la organización y refundación del Estado, ¿podrán ser una especie de laboratorio teniendo a la vista una nueva reconfiguración política y económica?

JE: Me parece importante que el proceso de "descolonización" se dé al mismo tiempo en distintos niveles y ámbitos de la vida. Es necesaria la desconstrucción epistemológica intercultural por parte de la filosofía, las ciencias sociales y la teología, pero al mismo tiempo son imprescindibles los intentos políticos de llevar a la práctica estas epistemologías alternativas. Creo que Ecuador y Bolivia son ejemplos de este laboratorio que anticipan en algo lo que probablemente sucederá con otros contextos. La búsqueda de alternativas a un modelo hegemónico cada vez menos viable debe de surgir en la "periferia", en los contextos de alteridades invisibilizadas y suprimidas. La principal problemática consiste en el hecho de que hay que plantear alternativas en un contexto del aparente dominio por la "única vía", es decir por el capitalismo neoliberal globalizado. Esto tiene que ver con el problema de fondo de la interculturalidad: ¿Cómo es posible un diálogo entre desiguales? La propuesta andina del "Vivir Bien", por ejemplo, se inserta en una racionalidad totalmente distinta a la occidental que sigue siendo la dominante. Muchas de las críticas al planteamiento alternativo de Ecuador y Bolivia emplean una racionalidad que no comulga en absoluto con el paradigma civilizatorio subyacente del "Vivir Bien". Así, por ejemplo, la cuestión de la "operacionabilidad" del "Vivir Bien" refleja una racionalidad medio-fin y la concepción lineal y progresiva del tiempo. Si la parte andina adopta el "juego lingüístico" occidental para defenderse y sustentar su propuesta, será combatida por las armas de este mismo modelo racional. Si se niega entrar en el juego de la racionalidad dominante, simplemente es ignorada. Es el gran dilema actual.

A pesar de la aparente insignificancia a nivel mundial, es importante esta "irrupción de la alteridad", a través de planteamientos totalmente contrarios a la lógica dominante. El gran peligro consiste en que países como Bolivia y Ecuador pretenden cambiar las ventanas de su casa, sin cambiar los cimientos.

A lo que apuntan epistemologías alternativas no son reformas "cosméticas" al modelo hegemónico, sino alternativas de fondo que implican un cambio radical de perspectiva. En otras palabras: no se trata de alternativas de desarrollo y progreso, sino alternativas al desarrollo y progreso. Creo que la metáfora del "laboratorio" es acertado en muchos sentidos. Por la "insignificancia" de Ecuador y Bolivia a nivel planetario, tienen una cierta margen de maniobra en "experimentos". La crisis financiera de 2008, por ejemplo, no ha afectado sustancialmente a un país como Bolivia, por la escasa inserción de las finanzas en los mercados financieros internacionales, y por la pluralidad económica existente.

Lo mismo se da en el Norte, en innumerables intentos de alternativas de y al modelo dominante de desarrollo. Todo el movimiento altermundialista es también una suerte de "laboratorio" de las fuerzas de la sociedad civil y refleja una epistemología muy distinta a la del Norte dominante. Tanto en el Norte como en el Sur, hay epistemologías dominadas como alternativas. Los ejemplos de Bolivia y Ecuador son un severo cuestionamiento del economicismo reinante en gran parte del planeta. El planteamiento de una pluralidad jurídica, económica y política pretende reconquistar la prioridad de lo político, ético y sapiencial por sobre lo meramente económico. La figura del "Vivir Bien" se distancia justamente de una interpretación meramente económica. Urge un debate integral y holístico sobre el ser humano, el cosmos, lo espiritual, los valores y el propósito de la educación y de los saberes.

MT: Contactando con las culturas quechua y aimara en el Perú, sobretodo en Cusco y Puno (Islas Flotantes de los Uros y Taquilla en el lago Titicaca), tuve la oportunidad de constatar precisamente la visión holística de estas dos culturas en lo que respecta a la dimensión existencial y cósmica. La madre Naturaleza *(Pachamama)* es siempre la matriz primordial donde todo se funda; lo que significa que en estas culturas el dualismo no hace parte de su pensamiento. El propio pensamiento sobre la muerte (¡la muerte no existe!) representa una ruptura con la visión occidental y hasta cierto punto con el pensamiento cristiano. Estas culturas consideradas por la cultura occidental "primitivas, salvajes, alejadas de la ciencia", ¿tienen la llave de la felicidad humana o, por lo menos, una "*scientia*" que puede

ser transmitida a los hombres y mujeres occidentales teniendo a la vista otro modo de vida y de relación con los otros/otras?

JE: Reitero que ninguna cultura particular tiene la llave de la felicidad humana, y ninguna civilización de la humanidad tiene el monopolio del saber, sino que la interculturalidad, es decir: el intercambio abierto, creativo y respetuoso entre las distintas construcciones culturales de la humanidad, recién puede crear las condiciones necesarias para que el ser humano, el animal, la planta, los espíritus, el cosmos en su totalidad esté en equilibrio. La gran falacia de Occidente ha sido que basta una sola cultura – la síntesis semita-helénica – para resolver todos los enigmas y problemas de la humanidad. Mientras se excluya ciertas respuestas humanas a los desafíos que nos plantea el universo, no lograremos la felicidad. Antropológicamente hablando: mientras que haya pobres y hambrientos(as), tampoco habrá felicidad plena para los(as) rico(as) y satisfechos(as). Ecológicamente hablando: mientras que la Naturaleza sufra, no puede haber felicidad plena para una parte de ella que es el ser humano. Generacionalmente hablando: mientras que las futuras generaciones no tienen base para una vida digna, las presentes generaciones no lograrán la felicidad. Etc. El modelo de fondo es el integral y holístico: todo tiene que ver con todo, y si hay una parte que sufre, el todo sufrirá.

Por ello, tampoco el modelo civilizatorio andino de por sí nos traerá la felicidad. Hay un gran peligro en un cierto romanticismo: nuevamente nos encerramos en lo monocultural que se vuelve supercultural. Se espera la redención de la humanidad de una sola cultura, esta vez de la andina en vez de la occidental. Pero lo que ocurre es nuevamente una exclusión a la inversa, una monoculturalidad, un culturocentrismo en la forma del andinocentrismo. Lo que la civilización y el modelo sapiencial andinos pueden aportar es complementar una concepción muy reducida, sesgada y ciega del mundo, tal como fue implementándose en Occidente a partir del siglo XVIII. En este sentido, es imprescindible dejarnos inspirar por el holismo andino, por su visión cósmica, su postura ante la muerte, su concepción del tiempo, su alternativa al crecimiento económico occidental. Porque sólo de este modo, el modelo andino puede entrar en diálogo con el paradigma dominante de Occidente, y el objetivo de la interculturalidad es este intercambio en condiciones horizontales, de iguales a iguales, para aprender mutuamente. Un

diálogo nunca es conservador, es decir: uno(a) sale diferente, cambiado(a) y renovado(a) del encuentro. Y si uno(a) pretende entrar en un diálogo sin ser afectado(a) en absoluto por el desafío del otro o de la otra, no se trata de diálogo, sino de "monólogo". He aquí otra ceguera de Occidente: no requerimos del diálogo con otras filosofías, cosmovisiones, proyectos de vida, porque ya sabemos todo, ya tenemos las llaves para la solución, ya hemos avanzado con la ciencia lo suficientemente como para resolver los grandes enigmas del mundo. Una falacia que resulta bumerán, ahora que presenciamos las secuelas del cambio climático, de las múltiples crisis del neoliberalismo, extractivismo y de la monetarización de la vida.

La sabiduría y filosofía andinas nos pueden abrir los ojos ante este tipo de ceguera civilizacional que es, en el fondo, una arrogancia no digna de una tradición filosófica que se jacta ser "crítica". Falta una profunda (auto-) crítica en clave intercultural y de género, lo que sólo es posible en un encuentro real con el otro y la otra. Inclusive hoy día, Occidente pretende entablar un diálogo intercultural de por sí solo, una reedición cínica del solipsismo cultural europeo. Los Andes son para Occidente el *alter*, el otro y la otra, la alteridad que es la condición imprescindible (o si se quiere: trascendental) para una auto-crítica de fondo, y para el camino verdadero a la felicidad del ser humano.

Donde Occidente ha mutilado la vida y se ha reducido a un simple dualismo entre *res extensa* y *res cogitans*, los Andes pueden abrir caminos hacia la plenitud, a la sanación de una civilización enferma y en crisis, sin que el futuro sea occidental ni andino, sino planetario, cósmico, humano, integral. Esto incluye la valoración de la vida no humana, del universo como organismo, del mundo espiritual, de lo emotivo, afectivo, ritual, sobre todo de lo femenino y de lo no-dual en todos los sentidos.

> **MT:** No hay en el presente culturas puras. Como dice Canclini, todas son híbridas. Los pueblos indígenas tienen su celular, energía solar, internet, parabólicas, televisión. ¡Pero también les gusta mucho el dinero! ¿Te parece que los pueblos indígenas tienen una cierta seducción por las "maravillas del capitalismo"?

JE: Tal como subrayó la Teología de la Liberación en los años setenta del siglo pasado: "no se opta por los(as) pobres, porque fueran mejores, sino por-

que son pobres", del mismo modo podemos decir que no es la cuestión de optar por el mundo indígena porque los(as) indígenas fueran mejores que los(as) no-indígenas, sino porque eran y son excluidos(as) y abusados(as) por cientos de años. Es ante todo una cuestión de justicia, pero también de perspectiva epistemológica: una solución a los problemas actuales del planeta no se puede dar, si no somos capaces de "meternos en los zapatos" de las víctimas de la historia. Y entre las muchas víctimas – mujeres, herejes, ancianos(as), africanos(as) – están los pueblos indígenas. Creo en la "epistemología de los débiles" (que no es una "epistemología débil"), o sea, en la construcción del saber a partir de los sujetos excluidos, marginados, discriminados e invisibilizados. Por eso es preciso adoptar la opción por los pueblos indígenas (al igual que la por la mujer, etc.).

Ahora es cierto que he podido constatar una cierta fascinación de entre los miembros de los pueblos indígenas por las maravillas de la tecnología occidental. Incluso se habla – al menos en Bolivia – de un emergente capitalismo aimara, de una nueva burguesía aimara. Creo que las culturas andinas son sumamente "materialistas", pero no en el sentido occidental de la palabra. Este materialismo se conjuga con lo espiritual, por lo que es al mismo tiempo sumamente religioso. Es un materialismo de lo tangible, lo sensitivo, lo concreto (no hay nociones en quechua o aimara para entidades abstractas), de la inmanencia (no hay trascendencia en un sentido platónico), de lo "natural". Pero todo ello está impregnado de una "mística", de una presencia simbólica del misterio, de la interconectividad e interdependencia. Es decir: el dinero no sólo es dinero, el celular no es solamente celular. El inca Atawallpa no tenía muchos reparos en dejar a los españoles todo el oro que poseía, pero le dolía en el alma que este oro de uso ritual fue fundido como si fuera solamente un metal y objeto de codicia.

El capitalismo de consumo tiene entrada libre en el mundo indígena, no tanto por el afán de acumulación que tienen los pueblos indígenas, sino por la curiosidad, el interés, la fascinación por el "misterio". Sin embargo, es preocupante ver como el capitalismo logra subvertir las estructuras ancestrales de la propiedad colectiva, del corporativismo, del comunitarismo, de la solidaridad entre comuneros(as). Creo que tiene que ver con el tema del colonialismo y neo-colonialismo, de los introyectos culturales occidentales por la educación y los medios masivos de comunicación.

Normalmente, los(as) aimaras y quechuas son bastante selectivos(as) en la inclusión de elementos culturales ajenos a sus propias culturas. En Bolivia, McDonald's tenía que retirarse, no por boicot, sino porque no podía agradar los gustos de la mayoría mestiza e indígena. Se sigue bailando las danzas folclóricas, inclusive en la juventud, y hay un rebrote de orgullo indígena por las lenguas nativas. Pero al mismo tiempo, se usa con un cierto fervor el Internet y el celular, y se procura tener un buen "negocio". La descolonización es tarea de todos(as), y solo puede ser llevada a cabo en un esfuerzo intercultural. Todos(as) somos alienados(as) por la supuesta única vía de una consumismo desenfrenado y una capitalismo de casino, y todos(as) necesitamos de la liberación, por medio de este encuentro que sirve de "espejo" para los puntos ciegos de cada cultura y civilización.

> **MT:** En el proyecto de una visión cósmica, no reduccionista, tampoco dualista y monocultural tiene lugar la Universidad. El inédito viável (Freire), las heterodoxias (Foucault), el todavía no (E. Block), la utopística (Wallerstein), la Ucronia (Ricoeur) suponen que la universidad del Siglo XXI y los intelectuales descolonicen sus estructuras aún coloniales y su propio pensamiento aún centrado y direccionado en y hacia una única racionalidad. Si nuestro escenario de actuación es sobre todo la educación superior, ¿cuál te parece ser la función o funciones de la universidad y de los intelectuales en la construcción del posible y de lo deseable, pero "todavía no"?

JE: En una de mis publicaciones, he abogado por la creación de "interversidades" en vez de "universidades". La misma palabra "universidad" pretende reducir la "di-versidad" del saber a una única racionalidad, la de la "uni-versidad". Por lo tanto, urge diseñar "interversidades" o "universidades interculturales" que se dedicarían al diálogo o polílogo entre distintas racionalidades, lógicas y paradigmas de saberes. En el momento actual, la "universidad", en el Norte como en el Sur, es dominada por el modelo hegemónico occidental, es decir por una racionalidad medio-fin que obedece a las características de un mercado globalizado. Estos diálogos inter-epistémicos deben de incluir las cuestiones de género (la deconstrucción del androcentrismo universitario y conceptual), de cultura (la deconstrucción de los centrismos culturales de la ciencia), de colonia-

lidad (la deconstrucción de introyectos coloniales y neo-coloniales en la institucionalidad universitaria), de procedimientos (la deconstrucción de la academicidad vigente en currículo y titulación). Una "interversidad" es un laboratorio de encuentro y debates entre saberes y la producción de saberes alternativos, en condiciones no dominantes y con la inclusión de todas las minorías en el campo de las ciencias. Creo que es necesario deconstruir interculturalmente la misma concepción dominante de "ciencia" que viene reemplazando en Occidente a la religión y que se ha vuelto cada vez más rehén del dictado mercantil y financiero. Una "interversidad" del futuro debe de orientarse nuevamente en la promoción y conservación de la vida en todos sus aspectos, y no en la acumulación de "capital cognoscitivo". Por lo tanto, hay que introducir nuevamente la cuestión ética: ¿Para qué sirve un cierto saber? ¿Puede ser universal en un sentido intercultural? ¿A qué condiciones de poder obedece?, y ¿cómo se instrumentaliza por los intereses particulares del complejo industrial-militar?

Además, hay que reivindicar el rol protagónico de la "utopía" como referente heurístico de construir alternativas al mundo existente. La utopía no es simplemente una receta que se puede aplicar tal cual, sino la posibilidad de pensar de otra manera. Las grandes ideas de la humanidad han sido, en su forma germinal, "imposibilidades" o "locuras", no-lugares (utopías) que hay que transitar tentativamente. El "fin de las utopías" postmoderno es la capitulación del consumismo actual ante el dictado de la racionalidad mercantil única. Las y los intelectuales deben "soñar" más que "obedecer", pero hay que "soñar con los ojos abiertos". He visto un grafito que dice: "despierta, es hora de soñar". Me parece un excelente lema para una buena "interversidad" del futuro.

> **MT:** Walter Mignolo hace una crítica a Boaventura de Sousa Santos, afirmando que su propuesta de transición paradigmática dispersa el eurocentrismo en la historia de las colonias, en los saberes subalternizados, en las formas de vida vilipendiadas (referenciado por SANTOS, B. S. *A Gramática do tempo*. Porto: Afrontamento, 2006. p. 31; citando la obra de MIGNOLO, W. *Historias locales/Diseños globales.* Madrid: Akal, 2003. p. 56). Es una propuesta de un intelectual europeo, aunque del Sur, que toma posición sobre los históricamente dominados, subalternizados y oprimidos. J. Estermann es, tal

como Santos, un intelectual del Norte pero que se sitúa geopolíticamente en el Sur (partiendo de una posición geográfica colonial!!!). ¿Cómo concilias tu educación y formación académica occidental con las propuestas epistemológicas y los retos puestos por las epistemologías invisibilizadas?

JE: Pienso que hoy en día ya no debe importar mucho la "ciudadanía" en el sentido del lugar (bastante contingente) del nacimiento y de la formación primordial, sino la "opción" deliberada por un "lugar" desde el que se ve e interpreta al mundo. La característica de "nacionalidad" es, a grandes rasgos, un elemento tardío del colonialismo y racismo, una determinación bastante arbitraria impuesta por los imperios (hacia fuera y hacia adentro). Para un aimara, no es importante ser peruano o boliviano, porque las dos categorías son secuelas coloniales que simplemente dividen una identidad cultural y étnica de manera arbitraria.

Creo que lo mismo ocurre a nivel mundial con intelectuales que se desplazan "sociológicamente" del Norte al Sur o del Sur al Norte. Claro que el contexto de la formación básica (el bagaje intelectual) es muy importante, pero más importante es la toma de posición, el cambio de perspectiva, la "opción" que uno(a) adopta, el compromiso de pensar desde las márgenes y no desde el centro (aún viviendo en este mismo centro). Este desplazamiento "opcional" es lo que ocurre a muchos niveles y en forma cada vez más frecuente: muchos(as) intelectuales del Sur adoptan una "postura del Norte", pero también hay intelectuales del Norte que adoptan una "postura del Sur" (me subsumo a ello). El traslado del eurocentrismo al Sur, inicialmente por el colonialismo e posteriormente por la misma élite intelectual del Sur, no es causa del "anatopismo" intelectual y filosófico de gran parte de los saberes producidos y reproducidos en el Sur, sino una consecuencia casi lógica del sistema hegemónico occidental que no tolera una alteridad "epistémica".

Como intelectual "orgánico" en culturas no-occidentales (como la andina), uno(a) tiene que tener mucho cuidado en no perpetuar este tipo de colonialismo y eurocentrismo de una manera aún más sutil: tratar de "revelar" la propia "alienación cultural" de los pueblos indígenas y ser más etnocéntrico(a) que los propios. Como "puente intercultural" *(chakana),* me compete simplemente "reflejar" las asimetrías e hibrideces, los puntos

ciegos a ambos lados, los centrismos y romanticismos, pero sin "predicar" un esencialismo cultural. Cuando me preguntaban cómo yo como extranjero pudiera decir algo sobre su propia cultura (en este caso la andina), solía contestar: "el pez no conoce el agua en la que nada". Es decir: todos los seres humanos, todas las culturas, todas las civilizaciones necesitan la mirada del otro/de la otra para tomar conciencia de los esquemas inconscientes, presuposiciones invisibles y puntos ciegos. Sin ello, cada cultura tiene el peligro de absolutizarse y caer en un universalismo que no es otra cosa que una super-culturalidad camuflada de verdades universales. Para Occidente, esta mirada ajena es sumamente importante, porque sólo de este modo puede revelarse a sí mismo como violento, hegemónico, imperialista y (neo-) colonial, y curarse de esta enfermedad llamada prepotencia y arrogancia.

Procedente de Occidente respecto al lugar de nacimiento y la formación intelectual, se me reveló mi propia cultura y civilización de origen, justamente por en encuentro con una cultura y civilización "otra", muy distinta y además menospreciada. La alteridad se me impone como criterio de auto-juicio.

Josef Estermann
15 de julio de 2013

Recebido em 16 out. 2013 / Aprovado em 11 dez. 2013
Para referenciar este texto
TAVARES, M. A Filosofia Andina: uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann) *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 197-235. set/dez. 2013.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4660

La reinvención freiriana en la universidad: Paulo Freire, el movimiento zapatista, el psicoanálisis sociopolítico y la pedagogía erótica[1]

A reinvenção freiriana na universidade: Paulo Freire, o movimento zapatista, a psicoanálise sociopolítica e a pedagogia erótica

The reinvention of Paulo Freire in the university: Paulo Freire, the zapatista movement, the sociopolitical psychoanalysis and the erotic pedagogy

Miguel Escobar Guerrero
Profesor en la FFyL, Unam.
http://www.lrealidad.filos.unam.mx/
maeg@unam.mx

Resumen: Cuando me despedí de Paulo Freire en Ginebra (Suiza) en 1978, un sueño llegó conmigo a México: reinventar a Freire y no solamente repetirlo. Comencé ese mismo año a trabajar en la Facultad de Filosofía y Letras, FFyL, Unam. En 1994 me encontré frente al grito de lucha de las comunidades zapatistas "¡Ya Basta!" que le daba vida revolucionaria al pensamiento freiriano. Ese "¡Ya Basta!" me desafió a ir a la praxis desde la práctica y no sólo desde la teoría, lo que permitió definir mejor el proyecto de investigación – *La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla*. El escrito que aquí se presenta es la síntesis de un caminar, entre profesor y estudiantes, pensando la práctica para transformarla. Proceso que gestó una metodología, MRCyT, la cual ha permitido que quienes participan en el proceso educativo emerjan como sujetos capaces de "pronunciar" su mundo.

Palabras clave: Paulo Freire. La perversión en la globalización. El movimiento zapatista. El psicoanálisis sociopolítico. La pedagogía erótica.

Resumo: Quando me despedi de Paulo Freire em Genebra (Suíça) em 1978, levei comigo para o México um sonho: reinventar Paulo Freire; não apenas repeti-lo. Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar na Faculdade de Filosofia e Letras (FFyL, Unam). Em 1994, encontrei-me diante do grito de luta das comunidades zapatistas, "Já Basta!", que dava vida revolucionária ao pensamento freiriano. O "Já Basta!" desafiou-me a ir para a

práxis, a partir da prática e, não apenas da teoria, o que permitiu uma melhor definição do projeto de pesquisa: "A leitura da realidade na aula: Pensar a prática para transformá-la". O texto que aqui se apresenta é a síntese de um caminhar, de professor e estudantes, pensando a prática para transformá-la. Este processo gerou uma metodologia, MRCyT, que tem permitido a quem participa do processo educacional emergir como sujeito capaz de pronunciar seu próprio mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire. A perversão na gobalização. O movimiento zapatista A psicoanálise sociopolítica. A pedagogia erótica.

Abstract: After I bid farewell to Paulo Freire in Geneva (Switzerland) in 1978, I brought a dream with me to Mexico: to reinvent Freire, not just to repeat him. In that same year, I began working at the Faculty of Philosophy and Literature (FFyL) of the National Autonomous University of Mexico (Unam). In 1994, I found myself facing the clamor of the *zapatista* communities: «It is enough!», which instilled Freire's thoughts with revolutionary life. That «It is enough!» challenged me to define my work in terms of practice and not just theory, which helped define my research project *Reading Reality in the Classroom. Thinking Practice in order to Transform It*. This writing is the synthesis of a dialogue between a professor and students, who are rethinking practice in order to transform it. This process led to the development of the MERCyT methodology, which has allowed those participating in the educational process to emerge as subjects capable of enunciating their own world.

Keywords: Paulo Freire. Perversion in globalization. Zapatista movement. Sociopolitical psychoanalysis. Erotic pedagogy.

A Don Juan Chávez, *In memoriam*[2]

Hermano Juan Chávez, hoy te decimos que las semillas que has sembrando a lo largo de todo el país están creciendo y nos ayudan a hacer frente a las inmensas dificultades que viven todos los territorios de nuestros pueblos.

¿ESCUCHARON?[3]
Es el sonido de su mundo derrumbándose.

Es el del nuestro resurgiendo.
El día que fue el día, era noche.
Y noche será el día que será el día.

> ¡DEMOCRACIA!
> ¡LIBERTAD!
> ¡JUSTICIA!
>
> Podemos concluir que la vocación de la utopía no es la de ir hacia la realidad y buscar su realización – sino al contrario como lo intenta repetirlo aquí, levantarse contra su rival más duro, su adversario más insolente o real y de afirmarse frente a su más rudo rival [...] la utopía hacia la realidad pero exactamente lo contrario: la utopía contra la realidad – utopía versus realidad, la utopía contra la realidad.[4]
>
> ¿Por qué existen seres humanos que no pueden dejar de luchar socialmente, mientras otros bajan los brazos y aceptan el statu quo, la injusticia social, el hambre y la miseria social?[5]

Cuando me despedí de Paulo Freire[6] en Ginebra (Suiza) en 1978, un sueño llegó conmigo a México: reinventar a Freire y no solamente repetirlo. Comencé ese mismo año a trabajar en la Facultad de Filosofía y Letras, FFyL, de la Universidad Nacional Autónoma de México, Unam. En 1994 me encontré frente al grito de lucha y de rebelión de las comunidades zapatistas, *¡Ya Basta!* que le daba vida revolucionaria al pensamiento freiriano. Ese *¡Ya Basta!* me desafió a ir a la praxis desde la práctica y no sólo desde la teoría, lo que permitió definir mejor el proyecto de investigación – *La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla* – que orienta mi labor educativa en el Colegio de Pedagogía y el Posgrado en Pedagogía de la FFyL. Así constaté que la mejor forma de reinventar a Freire, como de aprender de la propuesta zapatista era de llevarlas a la práctica docente. Y, a partir de la práctica, conjuntamente con quienes participan en ella, fuimos construyendo un conocimiento donde el concepto – las categorías y la teoría que los sustenta –, se utilice como un puente, como una ventana para entender mejor la praxis desde la práctica y no aquella que se queda en la teoría. Así mejor iluminar nuestra acción sin caer ni en el verbalismo ni en el activismo como decía Freire. Una praxis que permita la construcción, como palabra-acción, de un mundo que se reinvente de abajo hacia arriba, un mundo que pueda contener diferentes

mundos como dicen y hacen actualmente las comunidades zapatistas en lucha, resistencia y organización.[7]

El escrito que aquí se presenta es la síntesis de un caminar, entre profesor y estudiantes, pensando la práctica para transformarla. Proceso que gestó una metodología, *La metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el aula*, MRCyT, la cual ha permitido que quienes participan en el proceso educativo emerjan como sujetos capaces de "pronunciar" su mundo.

Uno de los resultados de este proceso es la escritura de un libro conjunto, entre docente y profesoras adjuntas, *Descifrar tu mirada*… donde se propone leer de otra forma la realidad educativa, social y emocional, juntando la razón racional y la razón inconsciente con la razón poética. Aquí se cuenta parte de la historia que se entrelaza en el libro, describiendo la importancia de traer las luchas sociales al salón de clases.

Los procesos educativos pueden ser portadores de sueños y utopías contrarios a la imposición del capitalismo salvaje que hoy gobierna el mundo y ha consolidado el poder de Tánatos. Aquí proponemos la "pedagogía erótica" para "pronunciar"[8] el mundo al lado de los *Nadies*, las y los olvidados de la historia, hoy daños "colaterales" de la globalización neoliberal. Esta propuesta educativa al contrario de ser neutra, es directiva y reivindica el papel de una autoridad colectiva que se construya dentro de una praxis que rescata la práctica y la teoría.

La Pedagogía que proponemos lejos de ser neutra, propone una dirección colectiva, sustentada en el principio de autoridad colectivo que tiene como referente la praxis de mandar obedeciendo" de las comunidades zapatistas, donde el pueblo manda y quien asume la autoridad obedece. Una praxis que rompa las barreras del salón de clases.

Muchas preguntas orientan nuestro caminar, desde compromiso ideológico y político abajo y a la izquierda:

¿Cómo emparejarse para definir consensos, construyendo la "nosotridad"?[9] ¿Cómo recuperar la memoria histórica social e individual? ¿De qué memoria se trata? ¿De dónde venimos, dónde estamos y para dónde vamos? ¿Cómo descifrar el modelo de globalización de la usura, la perversión y la guerra como negocio y manifestación de la crueldad? ¿Cómo combatir el imperio mediático, en especial el de la televisión, como falsa mediadora que tergiversa la realidad para anestesiar a la sociedad? ¿Cómo

lograr una información veraz y oportuna a través de los medios alternativos, además del Facebook y Twitter? ¿Cuál es la nueva relación que nace y se construye entre el liderato individual y colectivo? ¿Cuáles son los límites de los movimientos juveniles? ¿Cómo leer esa realidad? ¿Cómo prepararse y desactivar la confrontación – "filicida", "parricida" y "fratricida" – que continuamente diseñan e implementan quienes son poder económico, financiero, religioso, militar y político para no perder sus privilegios?[10] ¿Cómo rescatar el pensamiento como praxis colectiva? y, ¿Cómo entender la lucha de clases?

Los principales resultados de este proceso educativo los podemos resumir en seis puntos principales: Descifrar tu mirada; Medios de comunicación de paga y perversión; Diálogo y directividad; Paulo Freire y el EZLN; Eros y Tánatos: ¿La lucha social es posible en el aula? ; Lectura de la realidad y metodología.

1. Descifrar tu mirada

El libro *Descifrar tu mirada* es una flor de la palabra, de la palabra ↔ acción, de la palabra que es al mismo tiempo concepto y acción. El libro es una síntesis del proyecto de investigación práctico y teórico donde la finalidad es desarrollar una praxis colectiva. Pero, teniendo presente que para mejor construir la práctica es necesario aprender a preguntar, "emparejándonos" con el otro(a), para "pronunciar" nuestro mundo con los *Nadies*: los arrinconados en el basurero de la historia: las y los desarrapados del mundo y condenados de la tierra. La palabra de este libro – relato, poesía, novela, denuncia y canciones – es la voz del no olvido, en una epistemología que invita a diseñar una educación anclada en su contexto sociopolítico donde, entre otras cosas, la memoria histórica permita rescatar y dar sentido a un principio de justicia social roto con la imposición del modelo de globalización neoliberal.[11]

> El acto de justicia también es producto de una renuncia pulsional a favor del otro y nace cuando se espera que sea correspondida de la misma manera. Es una transacción que tiene la característica de mantener en igualdad de circunstancias a dos

> o más seres humanos que tienen un mismo derecho y una misma obligación [...] Es una especie de arreglo que versaría así: no te elimino, siempre y cuando tú no intentes eliminarme a mí. Por esta razón, bien podríamos decir que la justicia no es sólo un acto de moralidad que nos dignifica, sino que es, además y ante todo, un acto que nace de la necesidad biológica de supervivencia. De ahí que cuando se comente una injusticia, se siente como un atentado contra la propia vida.

Descifrar tu mirada es el resultado entonces de nuestra propuesta metodológica, MRCyT, la que dio nacimiento a la "pedagogía erótica" como construcción del sentido de la vida, de la fuerza de Eros capaz de detener el Tánatos que se hizo poder. Esta Pedagogía reivindica un proceso educativo donde el profesor y la profesora, al enseñar ↔ aprendiendo, hacen posible que las y los estudiantes emerjan como sujetos comprometidos socialmente con ellos y ellas mismas. Su propuesta también reivindica el principio de autoridad: la autoridad que aplasta la libertad es autoritaria pero la libertad que aplasta la autoridad es libertinaje.[12]

En la "pedagogía erótica" la construcción de la autoridad no está dada, se valida colectivamente en el respeto mutuo entre docente y estudiantes, como hoy lo señalan y hacen suyo la mayor parte de los movimientos sociales que salen en defensa de la vida, de una democracia real, y contra la mentira que se hizo poder y se apoya en los medios de comunicación, en especial la televisión, para tergiversar la realidad. Es necesario, por ello, la observación y el estudio de la autoridad → autoritaria: sus consecuencias, cuando al desbordar sus límites abre las puertas a esas partes muy primitivas del ser humano: expresión de la conducta psicopática, el filicidio y el fratricidio que en este texto trabajamos.[13]

El psicoanálisis permite definir la conducta psicopática en las manifestaciones de una conducta agresiva que tiene como fin el causar un mal al otro/otra. La persona que la manifiesta no tiene la capacidad de soportar la frustración que le produce él no poderse apropiar de los objetos que desea y decide tomarlos por la fuerza. Esa persona produce un daño individual y social con su actitud.

Y, la conducta filicida es también de gran importancia para la observación y el estudio del ser humano y no podemos seguir negando esta conducta en sus manifestaciones transparentes u ocultas.[14]

> Sus formas atenuadas más evidentes están constituidas por la circuncisión, el abandono temprano y/o reiterado, el castigo, la prohibición instintiva, la amenaza, la castración, las penalidades y mortificaciones, la crueldad, los ataques físicos o verbales, las negaciones despóticas, la insensibilidad ante el sufrimiento, el juicio denigratorio y todas las formas de actitud parental ocasional o persistente que se impriman con heridas en el Yo con consecuencias inmediatas o remotas…

Medios de comunicación de paga y perversión

Pocos días antes del inicio de la huelga de la Unam, 1999-2000, algunos y algunas estudiantes me invitaron a realizar un "Taller autogestivo Paulo Freire" para "Leer la huelga". El espacio del taller nos permitió "leer" el movimiento estudiantil, analizándolo a través de los "medios de desinformación y control del pensamiento", con la finalidad de observar y de estudiar el acontecer cotidiano, tratando de identificar el tipo de conducta seguida por las autoridades – de la universidad y del gobierno – que se manifestaba con la firme intención de desprestigiar y de victimar a los estudiantes. Este estudio nos llevó a percatarnos de que estábamos inmersos y atrapados dentro de una psicopatía del poder y de que el movimiento estudiantil era presa fácil, de un comportamiento psicopático.[15] Fernando Martínez señaló que desde el año 1968 se pudo observar al mismo tiempo el deseo de los(as) jóvenes de participar la dirección política del país y la respuesta filicida y fratricida del poder político. En ese año en México la represión filicida produjo miles de muertes que continuan en la actualidad.

El salón de clases es un termómetro social y, por ello, nuestra propuesta educativa va más allá de sus muros – reales o virtuales – entendiendo que el conocimiento que se transmite, y crea, también vehicula deseos, sueños, utopías y luchas. Deseos de dar sentido a la vida como expresión de esa energía que conforma al ser humano, en una relación dialéctica, entre

la ética erótica de Eros y su contrario, la ética erótica de Tánatos que hoy se hizo poder en la sociedad.[16]

> Este proceso queda perfectamente instaurado y consolidado gracias a la estimulación de las partes xenofóbicas de todos aquellos que, queriendo lo mejor para sus hijos, participan en la creación de una "elite educada" que se aleja de la gran masa, del "populacho", confirmando con ello en su interior, la superioridad que han obtenido sobre los demás, quienes no tienen más destino que el morirse de rabia por no poder alcanzar ese preciado nivel de vida. Ese deseo de eliminar al otro es, por cierto, bastante conocido por el ser humano pues constituyó su primera reacción en contra del hermano cuando se sintió amenazado con que le robaran el cariño y la atención de los padres y del cual sólo fue factible ceder cuando los padres pudieron demostrarle que existía suficiente cariño para el que recién llega y para el que ya estaba. Sin embargo, ese impulso de eliminar al otro para desplazarlo, nunca cede en su totalidad y basta con que alguien lo sepa estimular para que otra vez aparezca en infinidad de formas.

La historia de *Descifrar tu mirada* se desarrolla a partir de una relación amorosa entre Lisa y Marcos, protagonistas del libro, quienes entrelazan las luchas sociales fuera y dentro del salón de clases. Ella, una luchadora social que es violada en una agresión – como tantas que se viven y mueren cotidianamente – contra el pueblo de San Salvador Atenco, en México. Él, un profesor universitario, también comprometido desde el aula con la construcción de una sociedad con justicia, libertad y democracia, y dispuesto a conocer la verdadera causa por la que Lisa decidió abandonarlo después de haber estado presente en la defensa de Atenco.[17]

El pueblo de San Salvador Atenco donde el gobierno había tendido una trampa a sus habitantes para vengarse, entre otras cosas, por no haber permitido la construcción de un aeropuerto para la ciudad de México. Ese pueblo, como tantos otros en nuestro mundo actual, por ejemplo en Francia, *Notre dame des Landes*, donde actualmente sus pobladores están en resistencia y organización para impedir la construcción de un aeropuer-

to. De la misma forma que en México, se pretende la devastación de sus tierras bajo la lógica capitalista. El poder político de la gran capital continua ignorando la cultura, la historia, el modo de vida y la razón de sus habitantes. Es la lógica del mercado, de la concepción del hombre-mercancía-consumo que a cualquier precio busca borrar del mapa sus tierras, o sea, su madre tierra, su historia, su cultura, su vida y sentido de ella.

En esa agresión contra el pueblo de Atenco, también estaba la intención de detener la marcha de la "otra Campaña" –que inició en el 2006 para invitar a la sociedad tanto a crear autonomías basadas en "mandar obedeciendo" como para mostrar a la sociedad la falsedad de los partidos políticos, su desconexión con la realidad cotidiana de hambre y miseria de los *Nadies*. Un llamado a la organización desde abajo y a la izquierda. El EZLN había decidido que el "delegado Zero", o sea, el Subcomandante Marcos, encabezara la marcha para compartir en todo el país experiencias de resistencia, de dolor, de lucha y para sembrar la Digna Rabia.[18] La "otra Campaña", más allá de la partidocracia, fue de gran importancia para una sociedad que después de acompañar las demandas zapatistas, había guardado silencio cuando el gobierno y los partidos políticos traicionaron los Acuerdos de San Andrés, que eran un primer paso para la firma de la paz con el gobierno.[19]

Para el mal gobierno, también era necesario detener, a cualquier precio, el recorrido del "delegado Zero". Y Atenco fue la trampa perfecta. Como consecuencia de ello, en la historia del libro, Lisa – como ocurrió en la realidad con varias mujeres –[20] queda atrapada, es violada y presa en una agresión salvaje contra su dignidad y no puede expresar a Marcos la verdad de lo ocurrido. Había caído en un "estrés postraumático", tan presente hoy en nuestras sociedades sembradas por guerras y agresiones constantes, con sus consecuencias sociales, políticas y emocionales. Por alguna razón desconocida que Marcos no lograba descifrar, Lisa es orillada a desconectarse de su realidad de lucha y compromiso social, y perdiendo el sentido de la vida.

Pero, ¿por qué entonces escribir un libro sobre estos temas?

Es difícil responder esta pregunta pero pensamos que es esencial sembrar la semilla de la Digna Rabia, de un saber aprender a leer la práctica en un trabajo que históricamente es asumido por quienes están dispuestas y dispuestos a no callar y dar sentido a su vida colectivamente. La idea,

por lo tanto, era proponer otra forma de leer la realidad desde el aula. Y, de eso se trata nuestro proyecto de *"La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla"*. En su largo recorrido el primer objeto de estudio fue la participación estudiantil, actualmente es la construcción colectiva de conocimientos. En este trabajo práctico y teórico, las y los estudiantes construyen su subjetividad colectiva donde los escritos colectivos tienen una fuerza muy importante. Ya no es el profesor que construye el conocimiento individualmente, la mayoría de las veces a partir de los trabajos estudiantiles.

3. Diálogo y directividad

En nuestra propuesta educativa el sello del acto epistemológico es el diálogo. El educador, la educadora piensan la práctica "con" las y los educandos y no sólo "para" ellos: los dos son sujetos del acto de conocimiento. Pensar la práctica tiene dos momentos dialécticamente unidos: uno, la transmisión de los conocimientos producidos, pertinentes a la problemática que se estudia. El otro, la creación del conocimiento nuevo, pensando conjuntamente la práctica. Aquí es esencial la elaboración de propuestas metodológicas – nunca como modelos sino como caminos epistemológicos, ideológicos y políticos – donde quienes participan en ese proceso aparezcan como sujetos estudiosos de una práctica escolar inserta en un contexto social, financiero, cultural, militar, familiar, religioso, político y marcado principalmente por las relaciones de opresión inherentes al sistema capitalista.

El acto educativo no es neutro, por el contrario es directivo. La construcción de sueños y utopías como los de una sociedad que se reinvente da abajo hacia arriba, donde no exista la explotación de unos sobre otros y donde sea menos difícil amar, hacen parte intrínseca de dicha directividad. Por ello, el acto educativo como acto político emancipador es también una lectura de las luchas sociales, identificando constantemente la ideología dominante, impuesta principalmente por los medios de información de paga, que al tergiversar la realidad, anestesia a los seres humanos para inmovilizarlos, convertirlos en sonámbulos e impedir que salgan en la defensa de la vida.[21]

> Para entender el funcionamiento de la política de arriba, hay que acudir a su nuevo ateneo: los medios de comunicación de paga. Ojo: noten ustedes que no usé el tradicional "medios masivos de comunicación" porque hay medios alternativos (o libres o como se diga) que son masivos y otros que son de terreno de lucha (como el internet).

Un empuje definitivo en nuestro proyecto fue la consolidación de un equipo de trabajo formado por docentes, estudiantes y profesoras adjuntas en las materias impartidas en la FFyL[22] – pero también durante varios seminarios realizados en distintas instituciones donde se ha implementado la MRCyT.[23] Este empuje se vio reflejado, entre otras muchas cosas, en la elaboración de la página *web* del proyecto.[24] La participación colectiva llevó también a la escritura del libro al que nos estamos refiriendo.

En el libro se narran y analizan dos hechos importantes vividos en México: uno, la incapacidad del gobierno mexicano para entender, identificar y gestionar la gripe de influenza A/H1N1. El otro, la violencia, muerte y violación de mujeres, como mensaje de escarmiento contra el Pueblo de San Salvador Atenco.[25] Pero *Descifrar tu mirada. De Caledonia a Playa Careyes* también marcó el encuentro de la teoría con la literatura, con la poesía y la música,[26] buscando juntar la razón poética, teórica y emocional para compartir, de forma más creativa, la lectura de la realidad en el aula. Compartir la esperanza en la lucha solidaria.

En el contexto de nuestra propuesta educativa, el libro explora las relaciones amorosas dentro de una sociedad capitalista de mercancía, al servicio de un capitalismo de guerra, especulativo y transnacional, desconectado de la realidad de hambre y miseria, impuesto con violencia y dejando como su fruto el rompimiento del tejido social y la desesperanza.[27]

Lisa y Marcos están inmersos en la realidad real de una autoridad → autoritaria, bajo una agresión y crueldad exhibida – y en parte alentada – por la mayoría de los medios de paga.[28] No es por azar que las y los jóvenes en México, en el contexto de las elecciones de julio de 2012 para elegir presidente de la República, se organizaron – Yo soy 132 – en contra de lo que consideraron la imposición del candidato de Televisa, quien "ganó" la elección plagada de irregularidades.[29] El canal de Televisa está ligado directamente al Partido Revolucionario Institucional (PRI), que gobernó con represión

durante 70 años en México. Es una cadena de televisión que, como dijera su dueño, es el soldado de ese partido político. Desde la perspectiva de nuestra investigación de la lectura de la realidad, hemos observado y estudiado los efectos perversos que causan la tergiversación de la realidad y es de gran importancia que las y los jóvenes salgan en defensa de la vida denunciando y organizándose para no seguir permitiendo que la impunidad de quienes tergiversan la realidad para intentar inmovilizar a la sociedad.[30]

En la historia del libro, Lisa pensaba que la lucha social sin el amor no tiene sentido, no funciona y que éste en las relaciones de parejas, también es un acto político. Ella defendía la importancia del diálogo permanente para identificar a favor de qué y de quién camina la utopía y, por lo tanto, en contra de qué y de quién. Pero, después de la agresión en Atenco ella quedó abandonada a su propio destino, a esa "suerte" de la desesperanza que parece imponerse a la sociedad como daño colateral a la "utopía" al revés – distopía – del capitalismo salvaje.

Todos los conocimientos emanados de la praxis de Lisa con los *Nadies*, de pronto no tuvieron más sentido para ella, se derrumbaron y la arrinconaron en otro sótano, el de la desconexión de la realidad, tal vez esa psicosis manifestada por un poder político que rompió con la realidad social. Sola, como sonámbula, seguía caminando un mundo que ya le era ajeno. Pero, no estaba sola totalmente. Ni su pareja Marcos ni las comunidades con las que trabajaba se olvidaron de ella pero, su respuesta tardó en venir, no fue fácil. No lo es, salir en defensa del hermano(a), de la vida, ante la agresión de una autoridad → autoritaria y filicida que intenta impedir y/o destruir las redes de solidaridad, escondiendo su conducta psicopática en el enfrentamiento fratricida: en las luchas sociales enfrentar los buenos hermanos contra los malos y en las guerras mandar a las y los hijos a que se maten. "De ahí la atención permanente en ese sentido que tienen que ejercer los movimientos sociales". El poder siempre dice que quiere dialogar mientras perversamente diseña, implementa, lanza su agresión simbólica y real.

Finalmente las comunidades con las que trabajaba, logran expresar a Lisa:

> Nos duele y sigue llenando de Digna Rabia – comprobar cotidianamente que el gobierno escribe sobre nuestros cuerpos vio-

> lados la palabra ESCARMIENTO. Todos formamos parte del todo y aquello que afecta a uno, afecta a toda la comunidad, porque "Todos somos responsables los unos de los otros". Tenemos un mismo corazón que se explica en una frase en lengua maya que dice: lajan lajan "aytik" (estamos parejos) que significa que "somos iguales y como tales, formamos parte de una gran comunidad de sujetos con corazón" pues es sujeto todo aquel o aquello que tiene corazón. No te rindas [...] No te canses [...] No te sueltes, que el calor de tus manos es la fortaleza de las nuestras. No cierres los ojos, porque son la coyuntura de nuestra lucha por un mundo más humano. Tu mano suave y adusta acaricia una tiza para pronunciar el mundo. Sabemos que nos haces falta porque contigo compartimos nuestro mundo. Eres cómplice del deseo puesto en la lucha por un mundo construido de abajo hacia arriba.

Paulo Freire y el EZLN

Como ya lo analizamos, la epistemología freiriana es un proceso que busca tanto la transformación de la práctica educativa y social como construir conocimientos ligados a ella. Sin embargo, la aparición del EZLN en 1994, no sólo enriqueció nuestro proceso de lectura de la realidad en el aula sino que nos confrontó a esa realidad mexicana y mundial, de opresión y emancipación, de resistencia y lucha, de esperanza y desesperanza. Se fue gestando la Digna Rabia zapatista que se hace camino convocando a la sociedad a crear autonomías, a no confiar en un poder político que dice querer negociar y dialogar, mientras que en su doble discurso prepara e implementa su agresión, apoyado en el poder de los medios de información de paga que, a su vez, dicen querer informar mientras tergiversan la realidad para confundir e inmovilizar a la sociedad.[31]

El camino de la Digna Rabia propuesto por el EZLN es juntar rabias, luchas y dignidades para organizarse aprendiendo a "mandar obedeciendo" impidiendo lideratos que mandan mandando, sin quedarse en la rabia y rebeldía solamente, o sea, ir a la palabra-acción. En la *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*, *La sexta*, se precisa su, digamos en tér-

minos freirianos, directividad: hace una convocatoria a ocupar y ejercer el poder social con una visión ideológica, abajo y a la izquierda, para preparar un levantamiento social pacífico que se construya colectivamente para no caer en mesianismos, en el poder de partidos políticos que quisieran adueñarse de procesos sociales y revolucionarios. Pero, *la Sexta* también es una convocatoria a nivel nacional y mundial para luchar contra el neoliberalismo y por la humanidad. Convocatoria que se ha ido consolidando y definiendo autónomamente desde las organizaciones anti capitalistas hasta los indignados en Europa y los Ocupa en Estados Unidos y con las revueltas de la mal llamada Primavera Árabe en el Norte de África y los países árabes. Y, para sorpresa y gratitud de muchas y muchos de nosotros, esa primavera que hace camino en tierras mexicanas.[32]

> Ahora vamos a explicarles cómo es que vemos nosotros los zapatistas lo que pasa en el mundo. Pues vemos que el capitalismo es el que está más fuerte ahorita. El capitalismo es un sistema social, o sea una forma como en una sociedad están organizadas las cosas y las personas, y quien tiene y quien no tiene, y quien manda y quien obedece. En el capitalismo hay unos que tienen dinero o sea capital y fábricas y tiendas y campos y muchas cosas, y hay otros que no tienen nada sino que sólo tienen su fuerza y su conocimiento para trabajar; y en el capitalismo mandan los que tienen el dinero y las cosas, y obedecen los que nomás tienen su capacidad de trabajo [...] Y también el capitalismo hace su riqueza con despojo, o sea con robo, porque les quita a otros lo que ambiciona, por ejemplo tierras y riquezas naturales. O sea que el capitalismo es un sistema donde los robadores están libres y son admirados y puestos como ejemplo.
>
> Y, además de explotar y despojar, el capitalismo reprime porque encarcela y mata a los que se rebelan contra la injusticia [...] Entonces, como quien dice que resumiendo, el capitalismo de la globalización neoliberal se basa en la explotación, el despojo, el desprecio y la represión a los que no se dejan. O sea igual que antes, pero ahora globalizado, mundial.

Una de las aportaciones de la epistemología zapatista es la de aprender a caminar preguntando, teniendo como espejo el tiempo de la dignidad mancillada pero convertida en Digna Rabia de organización y lucha.

Fuimos aprendiendo, por lo tanto, que lo importante es saber leer la práctica para transformarla y que una sola teoría no es suficiente para responder a tantas preguntas y desafíos a los que nos confronta dicha práctica y que, por el contrario, es indispensable la construcción de un pensamiento crítico, donde palabra y acción, la praxis desde la práctica y no solo una praxis desde la teoría camina preguntando colectivamente. Pero, como el salón de clases no es un espacio para el proselitismo político, tampoco neutro, se necesita la claridad en la postura de docentes explicando sus sueños y utopías, su posición política, ideológica, epistemológica y teórica.

Eros y Tánatos: ¿La lucha social es posible en el aula?

Volviendo a la historia entre Lisa y Marcos, para estos dos personajes la utopía se entiende como expresión permanente de su deseo, va más allá de la relación de pareja, es ella la brújula que da dirección y sentido a la existencia. La utopía también tiene su impulso en relaciones de parejas que, en su continuo devenir, conjuntan proyectos de vida, en un enamoramiento que, con cualidades y defectos, son la energía que posibilite la continua reinvención del ser humano, asumiendo que en su devenir no es un ser ni fechado, ni dado, ni determinado.

Lisa estaba más en la acción, en la expresión de sentimientos. Marcos más en la teoría, en la explicación de sentimientos pero, los dos caminando juntos su erotismo y su compromiso social e individual.

Para Lisa y Marcos el Eros es siempre manifestación de vida, de creatividad, de generosidad, de erotismo de Eros y de Tánatos, de ese amor que se expresa de múltiples formas en cada ser humano y en la sociedad.[33] Ella y él habían comprendido que el erotismo también es expresión de un Tánatos que tiene su acento, entre otras cosas, en las relaciones sociales marcadas por esas partes muy primitivas del ser humano, muy arcaicas y destructivas. Por ello, no aceptaban ese autoritarismo filicida, fratricida y, por lo tanto transgresor, de una justicia social igual para todos. Y, entendían desde su práctica que el ser humano vive entre la norma y la

transgresión, entre el ángel y la bestia, entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte y estaban conscientes de que la parte transgresora de quienes conforman los movimientos sociales hace parte también de esa condición humana de erotismo de Tánatos, pero que es destructora de movimientos sociales emancipadores.[34] De ahí la necesidad de observarlos y conocerlos para denunciarlos, organizándonos para impedirlos.

En el libro se plantean también otras preguntas fundamentales como: ¿desde dónde y cómo se va construyendo el principio de autoridad?, ¿qué relación tiene la dialéctica filicida, parricida y fratricida con el principio de autoridad?, ¿hasta dónde la aceptación de la norma permite una relación dialéctica entre Tánatos y Eros donde el vencedor sea este último?, ¿qué relación debe existir entre los sentimientos y la explicación de ellos?

En el concepto de erotismo, que es una construcción humana en su razón racional y su razón emocional, es el que proponemos en este libro buscando "leer" con otros conceptos el sentimiento de amor y de ternura. Y, al mismo tiempo, la agresión amorosa, la muerte. El erotismo permite conocer al ser humano en su sexualidad como energía de su cuerpo, en su libido y en su deseo, incluyendo la lucha entre vida y muerte, o sea, el deseo de Eros pero también el de Tánatos.

Para Roger Dadoun,[35] prohibición y transgresión son los dos principios sobre los cuales George Bataille elabora su concepto de erotismo, entre sexualidad y procreación por un lado, horror y muerte por el otro. "Para llegar a la cumbre del éxtasis, donde nos perdemos en el goce". Pero es necesario poner siempre el límite al horror" que se esconde bajo el signo de sexo y angustia. Son esas perversas dualidades que acompañan el erotismo: nacimiento y muerte (Goethe), pulsión de vida, pulsión de muerte (Freud) desde donde se construye el ser humano. El erotismo es una necesidad del ser humano para darle rumbo a su vida. Pero el erotismo es expresión de naturaleza sexual en sus dos vertientes: tan pronto empuja tanto al ser humano hacia la animalidad, el bestialismo, donde el erotismo se ve asimilado a la pornografía, el "satanismo" (Sade y Moreau); como también en el erotismo, dice Dadoun, la sexualidad participa de lo divino, es vía elegida hacia la armonía (Fourier), es el paraíso, la perfección en la tierra (El Bosco, los Hermanos y Hermanas del Libre Espíritu): el hombre fue creado por Dios, y el erotismo se alza hacia el maravilloso misterio de creación. Pero es necesario entender el erotismo en su relación dialéctica entre

Eros y Tánatos, no en una dualidad excluyente: estamos en todo instante, con nosotras y nosotros mismos y con el otro(a), bajo esas dos pulsiones constitutivas del ser humano. Y, es en ese sentido que entenderemos mejor la necesidad y búsqueda del placer y de la construcción del yo en sus implicaciones con el otro, con la sociedad, con el mundo y con la muerte: entre el ángel y la bestia.

Por ello, en la historia de *Descifrar tu mirada*, el conflicto erótico de lucha permanecía vivo especialmente en los disgustos entre Lisa y Marcos. El erotismo, entendido como lo estamos analizando impulsa a conquistar el mundo, a elaborar o a destruir sueños y utopías. En el erotismo, entonces, conviven Eros y Tánatos, es esa energía dialéctica y no dualista que nos hace sentir y saber que estamos en permanente proceso de estar siendo. No como seres acabados, terminados, sino en lucha cotidiana junto al otro y la otra. El erotismo nos desafía a hacernos y rehacernos permanentemente en nuestra relación con las otras y los otros, con el mundo.

Pero, ¿qué somos los seres humanos?, ¿de dónde venimos?, ¿a qué venimos?, ¿por qué necesitamos del amor?, ¿por qué no hay Eros sin Tánatos?, ¿cómo hacernos dueños de nuestro caminar?, ¿por qué no podemos avanzar sin la otra, el otro?

La conversión de los países en empresa, dentro de la lógica empresarial de ganancia, condujo al diseño de realidades económicas virtuales que nada tienen que ver con la realidad real de miseria, desempleo, pobreza y hambre en la mayor parte de los pueblos del mundo.

En síntesis, el libro *Descifrar tu mirada* permitió a las y los estudiantes entrar de otra forma en el análisis de los conceptos mencionados donde el primer libro escrito en torno a la "pedagogía erótica", *Eros en el aula. Diálogos con Ymar* [36] debería hacer camino en el aula, como manifestación de vida, de creatividad, de generosidad, de erotismo, de amor y que se expresa de múltiples formas en cada ser humano y en la sociedad. Ese erotismo, antepuesto al de Tánatos tiene su acento, entre otras cosas, en las relaciones sociales marcadas por esas partes muy primitivas del ser humano y que son filicidas, parricidas, fratricidas, suicidas e incestuosas. El concepto de erotismo, en la historia de Lisa y Marcos, al juntar razón y emoción permite conocer, entre otras cosas, esa sexualidad del cuerpo como expresión e impulso de la libido convertida en deseo. Y es, el erotismo de Eros que lleva a Marcos a no bajar los brazos por el amor de Lisa,

por el sentido de la vida que con ella se convertía en flor, aroma e impulso de vivir juntos, amándose y reinventando una sociedad donde sea menos difícil amar, donde se respete al otro/a y que, al "mandar obedeciendo", diga y haga siempre no a la eliminación del hermano y la hermana: "principio ético zapatista, no negociable y esencia de la dignidad humana".

Sin embargo, el camino de Eros no es fácil, es importante entender que la mayor parte de estudiantes que han participado en este proceso si bien es cierto que se comprometen en la lectura de su práctica, no llegan a entender la importancia de juntar teoría y práctica, de hacer suya una praxis transformadora a favor de otra sociedad donde no exista la explotación capitalista y donde se mande obedeciendo. Una propuesta hermosa de cómo entender el erotismo de Eros como lucha nos propone el Subcomandante Marcos, jugando entre el amor de pareja y el amor de una sociedad que evoca y convoca a la lucha por construir un mundo donde quepan muchos mundos: [37]

> Ni un gesto como respuesta.
> Sombra imagina dudas que, en el corazón de ella, toca *a él* disipar.
>
> Un mar de viento y lluvia ha iluminado la noche que camino. Firme en el timón, espero el faro de vuestras letras para salvarme y salvaros.
>
> Vamos marinera mía. Venga a andar el deseo con el capitán tomándole la mano. Venga, vamos, deje usted pendientes *las angustias y las penas* que se le hacen mar en la mirada. Venga con el capitán, marinera clara. Venga y volvamos al nosotros.
>
> Volvamos al ansia que, de día toma mi mano y de noche mi paso, *para escribiros*
>
> [...]
> Este tiempo *no me permite nada,* marina esperanza, ni un suspiro siquiera, bailo bailando la danza de la vida en el filo de la

> muerte, corre a la inversa el reloj de la vida, acechan *la traición y la desventura*.
>
> No hay mañana, noche marinera, tengo el rostro, el nombre y el pasado amordazados, *el futuro me fue negado,* vivo el presente como viven los auténticos guerreros: en un suspiro y de prestado. Todo pido, agua marina, el alma entera.
>
> Sin *su cuerpo junto al mío* vuelven mis huesos y mis carnes a la única compañía que acepta sin condición: la tierra".
>
> Entonces, ¿en qué quedamos? ¿Viene usted?
> Sea. Tome mi mano, *cierre los ojos y* sonría.
> Lo verá usted: no hay placer más grande que caer hacia arriba…
> [grifo do autor]

Como termómetro social el aula es, casi siempre, un espacio psicótico, apartado de la realidad de las luchas sociales. Entendemos y compartimos la pluralidad democrática que debe existir en los espacios educativos que sin ser neutros tampoco son espacios para proselitismo político alguno.

Pero, la esperanza se construye en la lucha y no en la espera y, como dicen y hacen las y los zapatistas no somos pocos quienes creemos en ello, somos un "chingo".[38]

> Compañeros y compañeras, abuelos y abuelas, niños y niñas, hombres y mujeres de aquí y de allá; así comenzaba Don Juan su palabra, sin olvidar a nadie, acobijando con su voz pausada y firme las esperanzas de cada quien. Con su mirada profunda y honesta nos habría surco para que pisáramos firme en la tierra que se defiende, para que siga viva. Con su palabra verdadera y sabia, nos tocaba el corazón y la razón para no titubear en la lucha contra la destrucción, el pisoteo, el despojo y el olvido, "contra ese pulpo" – como él decía – que es el capitalismo. Con una inmensa rebeldía defendía y acompañaba la tierra, y hoy, Don Juan regresó a ella, plenamente, donde de por sí ya estaba con su corazón y convicción.

> Desde acá Don Juan, le damos las gracias por todo lo que nos enseñó, por todo lo que nos dijo, por las risas, por las palabras, por la música, por la dignidad de sus pasos que nos abren hoy camino para seguirle, para pelear por lo que nos queda y dar un espacio a nuestros sueños por un mundo que como usted, anhelamos diferente, mejor, donde todos y todas tengamos cabida con libertad y dignidad, donde nuestros derechos dejen de ser pisoteados, donde la soberbia no encuentre eco como tampoco la impunidad, donde la represión no tenga cobijo.

La lectura de la realidad en el aula, la MRCyT

En el salón de clases, entonces, ¿cómo estudiar la realidad educativa y social?, ¿cuál es su vinculación con la transmisión y construcción de conocimientos?, ¿por qué es necesario vincular el texto que se estudia con el contexto social?

Pensamos que esto no sólo es posible sino necesario. En nuestro proyecto, ante la complejidad de una lectura de la realidad en el aula, era indispensable delimitar nuestro estudio. Lo hicimos definiendo primero dos procesos educativos distintos, aunque nunca son exclusivos: la educación bancaria y la educación liberadora. Con estos referentes ubicamos las problemáticas a estudiar en el aula en tres vínculos educativos. Los que se establecen:

- Entre docente – estudiantes;
- Entre estudiantes y
- Entre docente – estudiantes con el conocimiento.

Se definió así, que en el aula propondríamos tanto la "pedagogía de la problematización" como la "pedagogía erótica" para subrayar la importancia de tener claridad en la definición de la problemática a estudiar, en su relación de lo cotidiano con la teoría. Pero también, que junto al problema que se estudia, el impulso de Eros puesto en un conocimiento como lucha por la vida en el aula es esencial. Y, esa relación dialéctica es la

primera tarea educativa a la que hacemos énfasis cuando al comenzar cada asignatura, presentamos el proyecto de "La lectura de la realidad".

Para hacerlo, retomamos su memoria histórica. El proceso que permitió la elaboración de la Metodología para el rescate de la práctica y la Teoría, MRCyT, y el trabajo práctico y teórico realizado. Hacemos énfasis en que no es una metodología neutra sino que busca ser emancipadora, que cuestiona los procesos educativos donde no existen sujetos sino objetos. Ese depósito de conocimientos dogmáticos, fríos, abstractos, a-históricos y sin contexto social cultural: como si las y los estudiantes fuesen un objeto ↔ mercancía sin pertenencia de clase social alguna; como si estuvieran exentos de las relaciones de opresión impuestas con el modelo de globalización neoliberal.

En síntesis, al iniciar cada asignatura se muestra como la MRCyT, al contrario de alentar esa transmisión bancaria, proponer un trabajo de creación de conocimientos. Tarea que no es posible si quienes participan no emergen como sujetos y, por ello, la importancia de su participación como sujetos desde el principio de la praxis. La MRCyT consta de dos ejes: el rescate de lo cotidiano y el rescate de la teoría.

Rescate de lo cotidiano

Actualmente la problemática que se está estudiando es la construcción del sentido de la vida (el sentido de la vida). Una vez definida la problemática el camino metodológico se centra en el análisis de la cotidianidad escolar, lo que denominamos con el nombre de rescate de lo cotidiano y lo hacemos a través de la organización deRepresentaciones Actuadas de una Problemática (RAPS). Pero, cabe señalar que también nos apoyamos en el análisis de películas que son de gran utilidad tanto para la observación y estudio de la racionalidad emocional: las imágenes y fantasías conscientes e inconscientes. Llamamos rescate a ese proceso para acentuar la necesidad de partir de la práctica estudiantil en el salón de clases. A cada grupo de estudiantes se les propone organizarse en equipos (dependiendo de la composición del grupo total de estudiantes) para realizar las RAPS que, en nuestra práctica de dos semestres, son elaboradas durante el primer semestre de la asignatura.

En el trabajo por equipos, se redefine la problemática específica que se va a analizar, subrayando los vínculos educativos señalados anteriormente. Ese proceso comienza con el diálogo en los equipos donde definen la representación que realizaran para ir luego al proceso de filmar y editar la RAP:[39] pedimos que ya editados deben tener un tiempo máximo de 15 minutos para facilitar el trabajo de todo el grupo.

La dinámica que se sigue para la presentación y análisis de cada RAP es la siguiente: en primer lugar se ven todas las RAPS para obtener una percepción general de las mismas. Estas RAPS se suben a la página del proyecto para que se puedan observar y estudiar con más precisión. Posteriormente se analiza una por una, pidiéndole al equipo que la elaboró escuchar las opiniones y, posteriormente, dar a conocer lo que quisieron representar. Al terminar el análisis se pide que presenten un escrito que dé cuenta de todo el proceso.

La forma de trabajo en el análisis de las películas es la siguiente: una vez que se vieron las películas acordadas se elabora una reseña y se presenta al grupo, en *power point*, un resumen de sus principales imágenes y de los conceptos utilizados en el proyecto: los que son pertinentes para dicho análisis. Se insiste en la importancia de ir al cine para ver las películas, teniendo presente el juego que se establece entre imágenes, fantasías y palabras. Y este proceso de rescate de lo cotidiano termina con un texto que se escribe para dar cuenta de todo el proceso.

Rescate de la teoría

La dinámica seguida para el rescate de la teoría se enlaza con la presentación de trabajos señalados anteriormente. Esto posibilita la presentación y construcción de conceptos y categorías partiendo para ello, de los conceptos propuestos dentro del proyecto. Pero dichos conceptos son tan sólo una propuesta para la lectura de su práctica, donde lo que importa es dicha lectura y no los conceptos en sí mismos; aunque claro está que los conceptos son como puentes que conducen al otro lado y deben estar bien cimentados. Los conceptos son ventanitas que nos permiten tener múltiples lecturas y decidir lo que se quiere profundizar. Señalamos, entonces, la pertinencia de ellos y la forma como nos han permitido una mejor lectura

y transformación de la práctica. Por ello, es necesario que los conozcan y analicen, para poder decidir o no su pertinencia.

Los conceptos elaborados los hemos tomado de Freire, del EZLN, del psicoanálisis sociopolítico y la pedagogía erótica y ellos, en la lectura de nuestra práctica permitieron la construcción de categoría. Estas son:

> [...] la lectura de la realidad y pronunciamiento; percepción y mediación; sueños y utopías; el conocimiento como lucha; dialogicidad; mandar obedeciendo; la digna rabia; la dialéctica entre autoridad y libertad: la autoridad; la sombra introyectada del opresor; la dialéctica jefe, masa y sujeto; la dialéctica filicidio ↔ fratricidio y eros vs. tánatos, crueldad y utopía.

Los resultados de este proceso se consolidaron con la organización, básicamente a cargo de estudiantes, de los Seminarios Freirianos Internacionales (hemos realizado seis) donde se comparten con estudiantes y profesores de otras universidades el proceso y los resultados vividos con la MRCyT, con sus logros y limitaciones. En el año escolar de agosto de 2011 a mayo de 2012, la temática que guió la lectura de la realidad fue "La construcción del sentido de la vida" que a su vez se concretizó en el VI Seminario Freiriano Internacional con el nombre de "Construir otro mundo es posible si caminamos preguntando".

Notas

1 Este texto fue presentado en la Universidad de Paris 8 – Centre d'études sur les médias, les technologies et l'internationalisation (CEMTI) – durante mi año sabático como investigador invitado de agosto de 2012 a agosto de 2013. El título es *La lutte sociale est-elle possible dans la salle de cours?* Paulo Freire, le mouvement zapatiste, la psychanalyse sociopolitique et la "Pédagogie Érotique".

2 "Señaló José Cruz, comunero de Milpa Alta, en el mensaje leído en nombre del CNI. Después vinieron los saludos del pueblo yaqui de Sonora y kumiai de Baja California. Además, los mensajes hechos llegar de España, Francia y Estados Unidos." RAMÍREZ, Gloria Muñoz. *Pueblos indios dan combativa y emotiva despedida a Don Juan Chávez*. Disponible en: <http://desinformemonos.org/2012/06/despedidadonjuan/>.

3 Desde las montañas del Sureste Mexicano. Por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena –Comandancia General del EZLN. Subcomandante Insurgente Marcos. México, Diciembre del 2012. Disponible en: (<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/21/comunicado-del-comite-clandestino-revolucionario-indigena-comandancia-general-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-del-21-de-diciembre-del-2012/>).

4 DADOUN, Roger. *L'utopie haut lieu d'inconscient*. Paris: Sens et Tonka, 2000. p. 39.

5 ESCOBAR, Miguel; VIEYRA, Merary; SILVA, Mayra;JIMENEZ, Cora. *Descifrar tu mirada:* De Caledonia a Careyes. 3. ed. cor. México: La Burbuja, Casa del Poeta Peruano2010. p. 33.

6 Mi encuentro con la praxis de Paulo Freire comenzó en los años 1970 tanto en la educación de adultos como en el salón de clases. Posteriormente en 1974 encontré a Freire en la Universidad de Ginebra, Suisa, y tuve la suerte de trabajar con él durante cuatro años durante mis estudios de doctorado. Y durante 6 meses me invitó a trabajar en São Tomé y Príncipe, en África. Esta vivencia freiriana me llevó a reinventarlo en el salón de clases.

7 La única página autorizada del EZLN y de las comunidades zapatistas donde se tiene cotidianamente información sobre su lucha de organización y resistencia es: (<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>).

8 Leer y escribir el mundo es pronunciar la palabra-mundo, la palabra-resistencia, la palabra-lucha, la palabra-revolución; es convertir la palabra en acción y la acción en palabra. En el pensamiento freiriano pronunciar es despertar la "cultura del silencio", es leer el mundo para transformarlo en un proceso dialéctico entre mundo y sujeto social, donde transformar es transformarse. En: ESCOBAR GUERRERO, Miguel. *Pedagogía erótica*: Paulo Freire y el EZLN. <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/>.

9 "A tal grado es medular el vocablo "nosotros", que Lenkersdorf acuñó la palabra "nosotrificación" o relación "nosótrica". Resulta conveniente enfatizar que la comunidad no impide o reemplaza la decisión individual, como pudiera pensarse. El "tu" no se niega ni se aniquila sino que se transforma en la voz de todos los "tus" nacidos por el nosotros, con todas sus diferencias que acaban por complementarse. Lo que definitivamente no existe es la representación jerárquica de ningún jefe, líder u otra autoridad personal o de grupo. La comunidad nosótrica es una instancia colectiva que no sólo representa a la comunidad sino que la constituye, es la "comunidad". ESCOBAR GUERRERO, Miguel. *Pedagogía eróticaop. cit.*

10 ESCOBAR GUERRERO, Miguel *Poder y filicidio*. Disponible en: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/669>.

11 ESCOBAR GUERRERO, Miguel*Fernando Martínez Salazar y el psicoanálisis aplicado a lo social*. Disponible en: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/770>.

12 FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1997.

13 "El psicoanálisis sociopolítico" en ESCOBAR GUERRERO, Miguel. *Pedagogía erótica. op. cit.*

14 Arnaldo Rascovsky, "Sobre el filicidio y su significación en la génesis acting-out y la conducta psicopática en Edipo", en AYALA VILLARREAL, Jaime F.; MARTÍNEZ SALAZAR, Fernando et.al. *Homenaje Postumo al Dr. Arnaldo Rascovsky.* México: Asociación Psicoanalítica Mexicana, 1996 p. 32.

15 Fernando Martínez S. "Freud, algunas contribuciones a lo social y a lo político". Ponencia presentada en la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A. C., en agosto de 1997. El Dr. Fernando Martínez Salazar es médico psiquiatra y psicoanalista. Es miembro tanto de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, como de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Desde hace dos años estoy trabajando con él en un grupo operativo que tiene como finalidad el estudio del psicoanálisis aplicado a lo social.

16 "En la ética erótica todas las fuerzas psíquicas se organizan precisamente hacia el fin de Eros; la preservación y el crecimiento de la vida; en la hegemonía de Eros, Tanatos mismo, con su negación está puesto al servicio de la vida. Por el contrario, la moral tanática es aquella en la que "la moral" misma se pone al servicio de la muerte, en la que prevalecen las fuerzas destructivas y, en nombre de la virtud, del bien, de lo santo y lo divino, todo sentido moral es invalidado, comenzando con su invalidación en el propio interior del alma; ahí donde la crueldad del verdugo moral se asocia con las fuerzas más contrarias a la moralidad, e impide, de hecho, el desarrollo de todo lo vivo". G. GONZÁLEZ, Juliana. *El malestar en la moral*: Freud y la crisis de la ética. 2. ed. México: Facultad de Filosofía y Letras, Unam, 1997. p. 264.

17 MARTÍNEZ SALAZAR, Fernando. *Sobre la educación* (inédito).

18 El EZLN tomó la decisión de recorrer toda la República Mexicana con la finalidad de ir al otro, otra, escucharlo e invitarlo a decir su palabra desde una propuesta de abajo y a la izquierda para luchar en contra la explotación capitalista: su intención es compartir las tantas luchas multicolores que alumbran el camino hacia la construcción de un mundo que se reinvente de abajo hacia arriba, como lo proponía Paulo Freire. Al inicio de su recorrido el *delegado Zero* dijo: "Nosotros pensamos, los compañeros de *la otra campaña*, de la que somos parte los del EZLN, que nada nos van a dar. Nada que no conquistemos por nuestro propio esfuerzo, con nuestro esfuerzo organizativo para transformar las cosas". BELLINGHAUSEN, Herman. Palenque son ruinas; los mayas aún vivimos: Marcos. *La jornada*, México, 4 enero 2006. p. 13.

19 Los Acuerdos de San Andrés fueron firmados entre el Gobierno y el l'EZLN después de un proceso largo de negociaciones, pero esta firma no fue aceptada ni reconocida por Ernesto Zedillo, presidente de la República Mexicana. GILLY, Adolfo, "Memorias de una infamia Atenco no se olvida", *la Jornada*, sábado, 9 Junio, 2012. Disponible en: < (http://www.jornada.unam.mx/2012/06/09/opinion/013a1pol) >.

20 *Ibidem*

21 MARCOS, Subcomandante. *Voltán I*. Un escarabajo en la Red (Durito versión freeware). Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/07/28/votan-i-un-escarabajo-en-la-red-durito-version-freeware/>.

22 Son tres las materias impartidas. Dos en la licenciatura en el Colegio de Pedagogía: Problemas contemporáneos de la educación 1 y 2 y un Seminario de Filosofía 1 y 2. Otro, en la División de Estudios de Posgrado de la FFyL, en el Posgrado en Pedagogía: Seminario de Educación y Liberación.

23 **En varias universidades de la República Mexicana. En el extranjero, por ejemplo, en el Ins**titut Universitaire d'études du Développement, Iuéd – actualmente Institut de hautes études internationales et du développement (IHEID) – de l'Université de Genève, Suisse. Disponible en:http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/675>.

24 **La página del proyecto "La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transfor**marla es…": Disponible en: <http://www.lrealidad.filos.unam.mx./>.

25 Aquí es de gran importancia señalar que en el mes de mayo de 2012 la protesta, rebelión y organización de estudiantes de universidades mexicanas, en el contexto de las elecciones presidenciales para ese año, se confrontaron con el candidato presidencial Peña Nieto impuesto por la televisión, Televisa, y lo hicieron denunciando además la agresión que él ordeno contra el Pueblo de San Salvador Atenco. La protesta comenzó en una de las universidades más importantes de México donde sus estudiantes tienen un alto nivel económico. O sea, que la memoria histórica no se había perdido ni en los estudiantes ni en la sociedad.

26 *Descifrar tu mirada*… está acompañado de canciones. Disponible en: <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/descifrar_tu_mirada_anexo>.

27 Naomi Klein. *La doctrina del Shock*: El auge del capitalismo del desastre. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007. Pablo González Casanova. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/15005221/Ponencia-Don-Pablo-Gonzalez-Casanova> y MARCOS, Subcomandante. *La cuarta guerra mundial*. Disponible en: <http://www.inmotionmagazine.com/auto/cuarta.html>.

28 "Una pulsión de poder, podría decirse (das Machtbedürfnis) – lo que se traduce en inglés por 'craving for power', en francés por "besoin de puissance politique" (necesidad de poder político) –, caracteriza a la clase gobernante de toda nación […] A pesar de la ingenuidad que Freud le atribuye en cuanto a las cosas de la psique, Einstein adelanta aquí una hipótesis que va en el mismo sentido de lo que será la respuesta de Freud, a saber, la pulsión de crueldad (es decir, en el fondo, una pulsión de muerte) va de la mano, sin reducirse a ello, de esta pulsión de poder […] ¿Qué hacer con una irreductible pulsión de muerte y una invencible pulsión de poder […]?". DERRIDA, Jacques. *Estados de ánimo del psicoanálisis*: Lo imposible más allá de la soberana crueldad. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 14 y 33.

29 Esta forma de organizarse emergió cuando el candidato del PRI estuvo en una universidad privada, la Universidad Iberoamericana, la Ibero. Los y las estudiante le cuestionaron su vio-

lencia contra el Pueblo de Atenco, además de ser un candidato construido por Televisa. Él y su equipo quiso hacer lo de siempre, despreciarlo y decirles que era acarreados por el candidato de la izquierda. Entonces, ellas y ellos decidieron subir un video a YouTube mostrando su rostro e identidad como estudiantes de la Ibero. Eran 131 y desde ahí apareció el #Yo soy 132, o sea, todos los que se les unieron.

30 Sin embargo, en México nació también una excelente propuesta de un diario semanal que se consulta por internet. Disponible en: <http://desinformemonos.org/>.

31 El Primer Festival Mundial de la Digna Rabia fue organizado por los zapatistas en el año de 2009. Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2010/01/24/primer-festival-mundial-de-la-digna-rabia/>.

32 La Sexta, *Sexta Declaración de la Selva Lacandona* es esencial para entender hoy el movimiento zapatista. Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/11/13/sexta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>.

33 DADOUN, Roger ESCOBAR GUERRERO, Miguel.*Crueldad y utopía*. Disponible en: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/browse?type=author&value=Escobar+Guerrero%2C+Miguel&sort_by=2&order=DESC&rpp=30&etal=0&submit_browse=Actualizar>.

34 El deseo, resorte esencial de todas las actividades humanas, es donde descansa la estructura humana de la sexualidad, equivalente a deseo sexual. Dadoun dice que: "Todo está en él": el deseo permanece siempre, "en alguna parte", insatisfecho. El deseo jala la utopía, es utopía en la construcción de la subjetividad. Su expresión es continua e intensa mientras que la pornografía, por ejemplo, es instantánea, veloz y fugaz. Georges Bataille funda su concepción del erotismo entre la prohibición y trasgresión. Para Wilhelm Reich la potencia orgásmica es la función biológica primaria y fundamental que posee el ser humano en común con todos los organismos vivos. El ser humano está también entre el ángel y la bestia, entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte. DADOUN, Roger. *L'erotisme*. Paris: Presses Universitaires de France 2003.

35 DADOUN, Roger.*El Erotismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. La versión original en francés, DADOUN, Roger. *L'Érotisme. De l´obsecene au sublime.* Paris: Quadrige, PUF, 2010.

36 ESCOBAR GUERRERO, Miguel. *Eros en el aula*: Diálogos con YMAR. Valencia: La Burbuja,2005.

37 MARCOS, Subcomandante Insurgente; RAMÍREZ, Antonio; HERRERA, Efraín. *Noches de fuego y de desvelo*. México: Colectivo Callejero, 2007. Canto IX.

38 A Don Juan Chávez Alonso. A la familia y amigos de Don Juan. A los que caminan abajo y a la izquierda donde el corazón palpita. Desde Francia: Don Juan Chávez, no lo olvidamos. París, 4 de junio del 2012. Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/06/07/francia-don-juan-chavez-no-lo-olvidamos/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+EnlaceZapatista+%28Enlace+Zapatista%29>.

Referências básicas

BELLINGHAUSEN, Herman. Palenque no son ruinas; los mayas aún vivimos: Marcos. *La Jornada*, México, 4 enero 2006.

DADOUN, Roger. *L'erotisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Estados de ánimo del psicoanálisis*: Lo imposible más allá de la soberana crueldad. Buenos Aires: Paidós, 2001.

DESINFORMÉMOS: semanario en Internet. Disponible en: <(http://desinformemonos.org/)>.

ESCOBAR GUERRERO, Miguel. *Eros en el aula*: Diálogos con Ymar. Valencia: La Burbuja, 2005.

_____. *Fernando Martínez Salazar y el psicoanálisis aplicado a lo social*. Disponible en: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/770>.

_____. *Pedagogía erótica*: Paulo Freire y el EZLN. México: [s.n.], 2012. Disponible en: <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/>).

_____. *Poder y filicidio*. Disponible en: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/669>.

VIEYRA, Merary; SILVA, Mayra; JIMÉNEZ, Cora. *Descifrar tu mirada*: De Caledonia a Careyes. 3. ed. cor. México: La Burbuja, Casa del Poeta Peruano, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1997.

GILLY, Adolfo. Memorias de una infamia Atenco no se olvida *La Jornada*, 9jun. 2012. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/09/opinion/013a1pol>

_____. *Porqué Atenco no se olvida*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/07/opinion/014a1pol>).

GONZÁLEZ G., Juliana. *El malestar en la moral*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Unam, 1997.

KLEIN, Naomi. *La doctrina del Shock*: El auge del capitalismo del desastre. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.

MARCOS, Subcomandante. *La cuarta guerra mundial*. Disponible en: <http://www.inmotionmagazine.com/auto/cuarta.html> y <http://www.youtube.com/watch?v=bA8uWDZdE40>).

_____. *El Viejo Antonio*. 4. ed. cor. y aum. México: Eón2012.

_____. *"Comunicado" del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN*. México, 21 dic. 2012. Disponible en: http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/21/comunicado-del-comite-clandestino-revolucionario-indigena-comandancia-general-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-del-21-de-diciembre-del-2012/>.

_____ RAMÍREZ, Antonio; HERRERA, Efraín. *Noches de fuego y de desvelo*. México: Colectivo Callejero, 2007. Canto IX.

MUÑOZ R., Gloria. *Pueblos indios dan combativa y emotiva despedida a Don Juan Chávez*. Disponible en: http://desinformemonos.org/2012/06/despedidadonjuan/).

Pablo González Casanova, "Festival de la Digna Rabia". Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/15005221/>.

Referências gerais

BATAILLE, Georges. *El erotismo*. México: Tusquets, 1997.

BEILLEROT, Jacky. *Ideologie du savoir/Militants politiques et enseignants.* Bruselas: Casterman, 1979.

BELLINGHAUSEN, Hermann. En Chiapas, guerra del desprecio. *La Jornada*, México, 16mar.1998. p. 6.

BOSCO, João. *Educación liberadora*: Dimensión metodológica. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas, (s-f.). (El documento que tengo no tiene fecha)

DADOUN, Roger. *El erotismo.* Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

_____.*La psychanalyse politique.* Paris: PUF, 1995.

_____. *L'erotisme*. Paris: PUF, 2003.

_____. *L'utopie haut lieu d'inconscient.* Paris: Sens & Tonka, 2000.

DERRIDA, Jacques. *Estados de ánimo del psicoanálisis*: Lo imposible más allá de la soberana crueldad. Buenos Aires: Paidós, 2000.

ESCOBAR GUERRERO, Miguel;VARELA BARRAZA, Hilda. Introducción. En: FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 1984.

_____. Admirar. En: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-26.

_____. *Educación alternativa*: Pedagogía de la Pregunta y participación estudiantil. Prólogo de Paulo Freire. México: FFL-Unam, 1990.

_____. El educador frente al filicidio del poder. *Diálogos*, Barcelona, año IV, v. 19-20, p. 85-92, dic1999.

_____. *Eros en el aula*: Diálogos con YMAR. Valencia: La Burbuja, 2005.

_____. *Globalización y utopía*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Unam, 2001.

_____. *La conduite du pouvoir et sa relation à la société sous l'angle de la psychanalyse politique*. Genève (Suiza), Iuéd, 2004. (Itinéraires Notes et Travaux, 72). Disponible en: <http://graduateinstitute.ch/webdav/site/developpement/shared/developpement/362/itineraires%20IUED/IUED_INT72_Escobar.pdf>.

_____. La construcción de una Pedagogía Utópica. En: RUEDA, Mario Rueda; CAMPOS, Miguel Ángel. *Etnografía y Educación.* México: Cise-DGPA-Unam, 1992. p.345-359.

_____. La flor de la palabra. *Diálogos*, Barcelona, año V, 23-24, p. 20-24, dic. 2000.

_____. Lo cotidiano en el salón de clases. *Rompan Filas*, México, año 4, n. 15, p. 21-27, 1992.

_____. *Paulo Freire y la Educación Liberadora* (antología). México: SEP-Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica, 1985.

_____. Paulo Freire y la Pedagogía de la Pregunta. En: RUEDA, Mario et al. *El aula universitaria*: Aproximaciones metodológicas. México: Cise-Unam, 1991. p. 345-359.

_____. *Pensar la práctica para transformarla*: Freire y la educación de educadores de adultos. Xátiva, EspañaL'Ullal Edicions, 2001. (Diálogos).

_____. Percepción y lectura de la realidad. *Diálogos*, Barcelona, año IX, v. 34-35, n. 2, p. 121-138, 2003.

_____. *Sonhos e utopías*: Leer a Freire a partir de práctica. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

ESCOBAR GUERRERO, Miguel, FERNÁNDEZ, Alfredo;GUEVARA, Gilberto. *Paulo Freire on Higher Education*: A dialogue at the National University of Mexico. Nueva York: State University of New York, 1994.

FREIRE, Paulo. *Acção cultural para a libertação e outros escritos.* Lisboa: Moraes, 1977.

_____. *Cartas a Cristina*: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. México: Siglo XXI, 1996.

_____. *Cartas a Guinea-Bissau*. 8. ed. México: Siglo XXI1987.

_____. *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI, 1994.

_____. Cultura y liberación. En: ESCOBAR, M. (Conferencia de Paulo Freire en São Tomé el 12 de diciembre de 1976).

_____. *Diccionario.* 2. ed. rev. e ampl. Coordinador del Proyecto Danilo R.Streck. Belo Horizonte: Auténtica, 2010.

_____. Educação: O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O Educador*: Vida e Morte. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 89-101.

_____. *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI, 2001.

_____.*¿Extensión o comunicación?* La concientización en el medio rural. 2. ed. México: Siglo XXI, 1975.

_____. *La importancia de leer y el proceso de liberación.* 6. ed. Introducción de Miguel Escobar G. e Hilda Varela Barraza. México: Siglo XXI1988

_____. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1997.

_____. *Pedagogía de la esperanza*: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1994.

_____. *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata. 2001.

_____. *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI, 1970.

_____. *Política y educación.* México: Siglo XXI, 1996.

_____. Cuatro Cartas a los Animadores de los Círculos de Cultura de Soo Tomé e Príncipe, México, La Mano, 2007.

_____. *Una bibliografía.* Moacir Gadotti y Carlos Torres. México: Siglo XXI, 2001.

_____; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 4. ed. Sao Paulo: Ática, 1986.

_____; FAUNDEZ, Antonio. *Hacia una Pedagogía de la pregunta.* Buenos Aires: La Aurora, 1986.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARAES, S. *Pedagogía*: diálogo e conflito. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____; ILLICH, Iván. *Diálogo*. Buenos Aires: Búsqueda, 1975.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetización*: Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós, 1989

FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. In: BRAUNSTEIN, Nestor A. (Coord.) *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud.* México: Siglo XXI, 1981. p. 96 a 102.

_____. El malestar en la cultura (1929-1930). In: BRAUNSTEIN, Nestor A. (Coord.). *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud.* México: Siglo XXI, 1985. p. 124-129.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *El saber y el conocer de los pueblos*. Trabajo presentado en Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry. San Cristobal de las Casas, Chiapas: Cideci Uniterra, 2009. p. 293-316

GONZÁLEZ, Juliana. *El malestar en la moral*: Freud y la crisis de la ética. 2. ed. México: Facultad de Filosofía y Letras, Unam y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1997.

LENKERSDORF, Carlos. *Aprender a escuchar*: Enseñanzas maya-tojolabales. México: Plaza y Valdés, 2008.

MARCOS, Subcomandante Insurgente. A la Marcha europea contra el desempleo, la precariedad y las exclusiones. Europa Rebelde. Planeta Tierra. *La Jornada*, México, 14 jun. 1997. p. 11.

_____. *Corte de caja.* Entrevista al subcomandante Marcos. Entrevista de Laura Castellanos. México: Bunker, 2008.

_____. *Cuentos para una soledad desvelada*. México: Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional, 1997.

_____. Dignidad Rebelde. In: _____. *CD Juntos por Chiapas*. México, 1997.

_____. *El Viejo Antonio.* 3. ed. cor. y aum. México: Eón, 2012.

_____. *En algún lugar de la Selva Lacandona*. Aventuras y desventuras de Don Durito. México: Ediciones y Gráficos Eón, 2008.

_____. *Ética y política*: mesa redonda. México: FFyL-Unam, Auditorio Che Guevara, Ciudad Universitaria de la Unam, 9 jun. 2007.

_____. México: entre el sueño, la pesadilla y el despertar. In: _____. *La palabra de los armados de verdad y fuego, 3*. México: Fuenteovejuna, 1995. p. 107-108.

_____; RAMÍREZ, Antonio; HERRERA, Efraín. *Noches de fuego y de desvelo*. México: Colectivo Callejero, 2007. Canto IX.

MARTÍNEZ SALAZAR, Fernando. Arnaldo Rascovsky, Psicoanalista, Maestro y Amigo. En: AYALA VILLAREAL, Jaime F.; MARTÍNEZ SALAZAR, Fernando et al (Ed.). *Homenaje Postumo al Dr. Arnaldo Rascovsky.* México: Asociación Psicoanalítica Mexicana, 1996. p. 21.

_____. *El amor y las relaciones de género*. Trabajo presentado en el XLII Dialogo latinoamericano intergeneracional entre hombres y mujeres, Ciudad de Guanajuato, 31 oct. y 1-2 nov. 2002.

_____. *El amor y las relaciones de género*. México, 2002. Disponible en: www.lrealidad.unam.mx>.

_____. *El subcomandante Marcos y la percepción de la realidad*. Trabajo presentado en la XXIII Reunión Anual Sigmund Freud, de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C. celebrada los días 3, 4 y 5 mayo 2001, en el Hotel Hacienda de Vistahermosa de Tequesquitengo, Morelos, México. Disponible en: <www.lrealidad.unam.mx>).

_____. Freud, algunas de sus contribuciones a lo cultural y lo político.*Rompan Filas*: México, n. 43, p. 26-331999.

_____. *Psicoanálisis, amor y poesía*. Trabajo presentado en el XLIV Congreso Nacional de Psicoanálisis, con el tema Amor y Trauma. Una visión psicoanalítica, Ciudad de Oxaca, de 25 al 27 nov. 2004. Disponible en: <www.lrealidad.unam.mx>).

_____. *Realidad, psicosis y farmacodependencia*. Trabajo presentado en la reunión científica anual Sigmund Freud, en el Hotel Ixtapan: Ixtapan de la Sal, Estado de México, el 18 mayo 1996. Disponible en: <www.lrealidad.unam.mx>).

MUÑOZ R., Gloria. *20 y 10 el fuego y la palabra.* México: Edición Revista Rebeldía, 2003.

NAVARRO, Fernanda. [La Autora presento su ponencia al lado del Subcomandante Marcos quien habló de "Dos éticas y una política, o de cómo no hay que buscar donde se está mejor, sino donde está el deber. La ética del Guerrero México, 2007. Disponible en: <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/etica-y-politica>.

_____*Louis Althusser*: Filosofía y marxismo. Entrevista. 3. ed. México: Siglo XXI2005.

_____. *Presentación del libro Descifrar tu Mirada*. México: FFyL-Unam, 29 oct. 2010.

RASCOVSKY, Arnaldo. El filicidio y su trascendencia en la motivación inconsciente de guerra en Freud y otros: El psicoanálisis frente a la guerra. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor, 1970

REBELLATO, José Luis. Globalización educativo y cultural: integración o construcción de alternativas? *Diálogos*: Barcelona, n. 19-20, p. 7-28, 1999.

VILLORO, Luis. *Crecer, saber, conocer*. 14. reimpr. México: Siglo XXI2009.

_____. (Coord.). *Los linderos de la ética*. 3. ed. México, Siglo XXI, 2005.

_____. Otra visión del mundo es posible", La jornada 18 de enero de 2009. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/01/18/index.php?section=opinion &article=018a1pol.

Recebido em 11 nov. 2013 / Aprovado em 12 dez. 2013
Para referenciar este texto
ESCOBAR GUERRERO, M. La reinvención freiriana en la universidad: Paulo Freire, el movimiento zapatista, el psicoanálisis sociopolítico y la pedagogía erótica. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 237-268. set/dez. 2013.

Resenhas

Reviews

doi: 10.5585/EccoS.n32.4302

John Dewey: uma filosofia para educadores, de Marcos V. da Cunha

Petrópolis: Vozes, 2011.

Lis Menezes
Doutoranda em Educação [PPGE/Uninove]
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação/Lato Sensu [Uninove]
São Paulo, SP – Brasil
lisapm@uninove.br

Este livro inaugurou a Coleção *Educação e Conhecimento*, que se propõe trazer aos estudantes e profissionais da área educacional as contribuições que as teorias dos diversos campos do conhecimento podem trazer para uma compreensão mais rica da educação, ampliando assim os referenciais para a sua abordagem. Este volume tem como foco o pensamento filosófico-educacional de John Dewey (1859-1952), um dos fundadores do movimento filosófico americano conhecido como pragmatismo. Mas preferencialmente definido por Dewey como pensamento naturalista empírico, o qual compreende o homem a partir da dimensão biopsicossocial, posta na complexidade da experiência humana. Dimensões lógica, biológica, social e psíquica constituem-se enquanto pilares dessa escola, que sustenta a existência de uma psicologia baseada na biologia. Lançado originalmente em 1994, o livro se encontra agora em sua 6ª edição, fato que já por si vem testemunhar a importância que o pensamento deweyano desempenha nos meios educacionais do Brasil, o que legitima igualmente a divulgação que esse pensamento continua merecendo.

Marcos Vinícius da Cunha é mestre e doutor em filosofia da educação pela Faculdade de Educação da USP e livre-docente em psicologia da educação pela Unesp. É professor do Departamento de Psicologia e Educação da USP de Ribeirão Preto no curso de pedagogia. Pesquisador sobre a Escola Nova no Brasil e as influências de John Dewey e demais educadores brasileiros.

O livro está organizado em quatro capítulos. No capítulo I, Cunha apresenta a trajetória de vida, filosofia, ideais pedagógicos e democráticos de John Dewey, que é contextualizado de acordo com o ambiente intelectual do final do século XIX e início do século XX. Período marcado pelo impacto do fim da guerra civil americana (1861-1865), o crescente desenvolvimento industrial, seguido de migrações e tensões políticas e sociais entre o norte e sul dos Estados Unidos. Foi para o terreno da lógica experimental ou tradicionalmente chamado epistemologia ou ainda teoria do conhecimento que Dewey dedicou sua atenção e percepção. Para Dewey, as escolas filosóficas baseadas nos pressupostos tradicionais, empiristas e/ou racionalistas compreendem a origem do conhecimento distanciado do mundo factual. A lógica experimental para Dewey se evidencia na interação entre organismo, ambiente e pensamento por meio da instrumentalidade prática.

O autor destaca, no capítulo II, uma filosofia da experiência para uma sociedade democrática. Introduz a epistemologia de Dewey e suas teses sobre a natureza, origem e ontogênese do conhecimento. Tomando por base uma síntese e crítica das principais correntes filosóficas existentes da época, desde o darwinismo, o inatismo de Descartes, o racionalismo de Kant, o idealismo de Hegel, à dicotomia entre indivíduo e sociedade imersos no paradoxo sistema político e individual. Para Dewey (p. 36),

> [...] a experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado.

O autor também aborda em seu livro a posição deweyana sobre uma filosofia da educação no interior da sala de aula. Aproxima suas teses educacionais sobre a constituição indivisível entre filosofia e educação.

Para Dewey, a escola deve ser organizada a partir da realidade da criança, compreendendo o pensamento e a ação como dimensões inseparáveis, pois somente a ação, movida pela inteligência e pela energia, pode qualificar a condição humana.

Nessa perspectiva, Cunha destaca, no capítulo IV, a função socializadora da escola. Sintetiza a tese de Dewey em defesa de um processo educativo norteado pelo desenvolvimento psicológico do educando, evoluindo da condição individual para a condição social. Sinaliza, entretanto, que as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável. Considera, por fim, que o educador tem nas mãos a oportunidade de colocar as futuras gerações em sintonia com as realizações sociais esclarecendo assim a função socializadora, democrática, autônoma e progressista da educação.

Sobretudo, Dewey aponta a educação como instrumento de continuidade social de vida e da vida em comunidade como um ato educativo. Por meio da linguagem, da comunicação, a escola garante a transmissão destes conhecimentos.

> [...] indivíduos que vivem agrupados comunicam uns aos outros seus sentimentos, seus desejos, seus objetivos e suas ideias, com o intuito de compartilhar as mesmas disposições afetivas e intelectuais. Em grupos organizados de modo avesso à submissão, existe comunicação e esta é educativa; por meio dela, as experiências particulares são transmitidas e cria uma situação que viabiliza a empatia entre os membros da sociedade. (p. 41).

Uma obra como a de Marcos Vinicius da Cunha traz contribuições relevantes para um pensar filosófico sobre a educação a partir do pensamento deweyano. A Escola Naturalista Empírica reconhece que a instituição escolar não é o único local onde se efetiva o processo educativo. Contudo, é nela que temos um espaço privilegiado, organizado e racionalmente planejado para o ato educativo. A exigência do vínculo intrínseco entre democracia e educação, trabalhando conjuntamente com a ciência e tecnologia para atender as necessidades do homem e não as necessidades individuais originárias do capital, revela a proposta educativa de Dewey. "Esse processo, numa sociedade em transição, exige que os educadores

façam escolhas, que assumam posicionamentos políticos e sociais; a neutralidade, nesse caso, significa o fracasso da democracia" (p. 76).

Desta forma, o livro *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula* vai ao encontro das situações, indagações e inquietações vivenciadas por inúmeros educadores na escola, auxiliando-os e despertando questionamentos sobre o pensamento filosófico-educacional. Para que possamos, então, pensar a escola em função da realidade que a cerca.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4289

Representações Utópicas no Ensino de História, de Antônio Simplício de Almeida Neto
São Paulo: Unifesp, 2011.

Lúcia Yara Farias
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove.

Bacharelado em história e mestre e doutor em educação pela Universidade de São Paulo, Antônio Simplício de Almeida Neto especializou-se nos estudos de ensino de história e história da educação, atuando principalmente com temas como ensino de história, formação de professores, educação e ensino, história, memória, representação e cultura escolar.

Em seu mais recente livro, *Representações Utópicas no Ensino de História*, o autor discute, de modo geral, as questões utópicas existentes no ato de ensinar e o discurso político de que lançam mão os professores da disciplina ao criarem representações históricas. Dessa relação, segundo o autor, nasce um diálogo entre saber histórico, representações e utopia, tudo devidamente inserido e concretizado na e pela prática docente.

Baseado em entrevistas com dois grupos de professoras – um que teria lecionado entre os anos de 1960 e 1970 e outro, entre os anos de 1980 e 1990 –, o procedimento metodológico escolhido nos chama, de início, a atenção, ao se concentrar no campo da *história oral*, num processo que envolve representações do presente e do passado, resultando, assim, num amplo movimento de ressignificação da própria história das entrevistadas. Dessa forma, o autor constrói sua pesquisa traçando algumas reflexões sobre a memória e história e a crise da utopia na educação a partir da atuação docente num período histórico marcado por intensa agitação política e ideológica e, por que não dizê-lo, *utópica*.

As categorias – que servem como pontos de discussão levantados pelo autor – são *utopia*, *representação* e *memória*.

Sobre a primeira, o autor destaca a ideia de utopia como um convite à ação, de quem as ciências sociais seriam uma espécie de anfitriã, ao dizer que, particularmente no ensino de história, pelas características dessa disciplina, a questão da utopia não poderia aparecer de modo diferente, revelando-se de permeio às "[...] possíveis reconstruções do passado e a

consequente desorganização das construções em que se assenta o presente" (p. 31). Em seguida, delimita a utopia no contexto da crise da modernidade, que confronta os ideais utópicos apregoados pela história, afirmando que, dessa forma, os princípios fundantes da educação, da escola e do ensino são colocados sob suspeição. E, finalmente, conclui seu pensamento explicitando que o que é realmente relevante não é a projeção futura da utopia, mas seu potencial em resgatar as ausências do presente, dando voz aos silenciados, mantendo vivo o próprio pensamento utópico de um passado ativo: é neste momento que a utopia cruza com o ato pedagógico.

Em relação à segunda categoria, a das representações, o autor questiona justamente as representações criadas por professoras que viveram um momento de intenso ativismo político educacional. O objetivo é traçar a dimensão utópica dessas professoras na época em que atuavam e quais eram suas representações sobre o ensino de história, suas possibilidades, permanência, percepções, devaneios. A ideia de uma representação do presente projetada sobre o futuro.

Neste ponto, em particular, o autor se defronta com a terceira categoria aqui explicitada: o conceito de memória, vinculado ao de história oral e suas especificidades. Por ter como suporte a própria memória do indivíduo, seu conteúdo se torna seletivo e, portanto, questionável; outro fator que se soma a esse é o de que a fala trazida pela memória se apresenta como uma reconstrução de fatos, reinterpretados pelo distanciamento causado pelo tempo e passado por uma reavaliação dos acontecimentos. Dessa maneira, o relato narrado pelo entrevistado não é mais aquele que foi vivido, mas, sim, aquele que sua memória recriou.

Assim, a subjetividade do relato oral não pode ser ignorada. Segundo o autor,

> [...] o tratamento dado à construção da memória, via relato oral, requer que pensemos nas ambiguidades envolvidas no processo, tais como ansiar por maior objetividade num terreno sabidamente povoado de subjetividades (p. 57).

Trata-se de um entendimento não apenas do que foi feito; mas do que julgavam estar fazendo, e de como pensam, hoje, que atuaram no passado.

Nos capítulos que compõem o livro, Antônio Simplício discute, por meio das entrevistas, as representações que as professoras têm sobre a história enquanto disciplina e saber científico, noções de documentos e recursos históricos, referências intelectuais relevantes para sua formação e sua própria vivência escolar: cotidiano, qualidade de ensino, relação com os alunos, intenções pedagógicas que mantêm com a história.

Por fim, analisa a questão da utopia, ligando-a aos temas do conservadorismo, da transformação, da ruptura e da conscientização, para concluir que a utopia que permeia o ensino de história para essas professoras – hoje aposentadas – não é propriamente o ensino crítico, ativo, mas a representação e a crença de realizar uma prática militante. O importante para as professoras pesquisadas – conclui o autor – é sentirem-se um agente transformador, cumpridor de seu papel, promovendo o ensino crítico por meio do ensino de história. A utopia se mostra, assim, como a tentativa de redimensionamento da disciplina história; de retomada da satisfação de um tempo considerado "bom", em que alunos "interessados" podiam formar-se criticamente. A representação utópica, desse modo, projeta no futuro aquilo que se acreditou viver no passado, podendo trazer um ideal de conservação e de manutenção contrário aos seus propósitos de superação e formação crítica.

Trata-se, portanto, de um livro que faz uma importante discussão no campo das representações e ensino de história, cabendo, contudo, a ressalva de que se trata de um livro direcionado a um público específico – historiadores e professores de história –, os quais poderão identificar-se em sua prática cotidiana com os questionamentos propostos pelo autor e que ainda hoje perseguem aqueles que se propõem a ensinar história.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4107

Deleuze & a educação, de Silvio Gallo

2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 98 p. (Pensadores & Educação, VIII).

André Luiz Alves Lima
Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE;
Graduado em Filosofia e Pedagogia;
Professor de Filosofia na Rede Estadual.
São Paulo – SP [Brasil]
pr.andrelima@ig.com.br

O fenômeno educativo, ato-processo de formação, é um dos mais instigantes temas no mundo da literatura acadêmica. Ao longo de quase 4.000 anos de história da educação ocidental, diversos pensadores se debruçaram sobre ele e outros tantos ainda o fazem no esforço de compreender, contribuir e avançar com a construção e comunicação da cultura no movimento de humanização do sujeito histórico.

Silvio Gallo, campinense de São Paulo, professor de filosofia da Faculdade de Educação e do programa de pós-graduação da Unicamp, é um desses artesãos preocupado em refletir e propor iniciativas que visem ampliar o alcance qualitativo do fazer educar, razão que o fez mergulhar no estudo sobre Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês parisiense, importante pensador da filosofia contemporânea.

A obra de Silvio Gallo – *Deleuze & a educação* – está constituída de três capítulos articulados em sete tópicos distribuídos em 98 páginas. Na Introdução, o autor descreve ligeiramente seu caminho de conhecimento sobre o pensador Deleuze, apontando as obras deste que o fizeram despertar para a produção bibliográfica voltada para as implicações de algumas

categorias deleuzianas para a educação, além de declarar seu propósito com esse texto específico:

> Minha pretensão com este livro – certamente não pequena – é a de promover no leitor, educador, ou ao menos alguém preocupado com questões educacionais, essas conversações e guerrilhas consigo mesmo, por meio das provocações postas por Deleuze. Não se trata, portanto, de enunciar aqui as últimas verdades sobre a educação, mas sim de trazer conceitos e provocações que nos permitam, de novo, pensar a educação, desalojando-nos de nossas falsas certezas. (p. 11).

No primeiro capítulo – *Gilles Deleuze: uma vida* –, a preocupação de Gallo é fazer um panorama da biografia de Deleuze abarcando vários setores de sua vida. Sua formação se iniciou com a filosofia, mesma área do conhecimento em que defendeu seu doutoramento. No trabalho docente, a atuação se deu logo após a conclusão da graduação no ano de 1948, como professor de filosofia na educação média. Tempos mais tarde ingressou no magistério superior no qual permaneceu até a aposentadoria no final da década de 1980.

Deleuze teve importantes relacionamentos que muito contribuíram para sua filosofia. O primeiro foi com Michel Foucault, amizade que resultou em ações políticas e suscitou grandes reflexões que se traduziram em textos sobre a filosofia de Nietzsche. "Em 1969 acontece o encontro filosófico mais importante de Deleuze: aquele que se deu com Félix Guattari" (p. 18). Com este filósofo, o pensador francês produziu algumas de suas mais memoráveis obras como: *O Anti-Édipo*, *Mil Platôs*, *Kafka: por uma literatura menor* e *O que é Filosofia*.

Gilles Deleuze foi um escritor profícuo produzindo dezenas de livros, artigos, textos e entrevistas em francês, muitos dos quais estão traduzidos para o português.

No segundo capítulo – *Deleuze e a Filosofia* –, Silvio Gallo aponta a maneira como era engendrada a filosofia francesa contemporânea no tempo de Deleuze. Segundo Gallo, "[...] produzir filosofia foi identificado na França com fazer história da filosofia, e isso marcou a atividade dos filósofos franceses de forma indelével" (p. 23). A crítica deuleziana não era em

detrimento da importância da história da filosofia, mas era contra a reprodução que se faziam da história ao longo de seus períodos. Para Deleuze, havia sim a necessidade de dialogar com os clássicos, porém, haveria de se contextualizar o pensamento antigo e submetê-lo ao que contemporaneamente já existia de produção teórica para provocar ainda mais um avanço acerca das ideias e teorias filosóficas.

O pensador francês insiste com o pensamento de que a filosofia é criadora e não meramente reprodutora de pensamentos antigos. Assim é o que Deleuze define como principal atividade da filosofia o criar conceitos. Esse entendimento contraria a ideia que permeou os séculos, isto é, a filosofia como uma atividade de reflexão, contemplação e comunicação. É o conceito que permite a reflexão e abre horizontes de pontos de vista sobre o mundo, o homem, a realidade, pois a atitude de apenas refletir é uma tarefa de toda e qualquer disciplina enquanto que "a filosofia consiste sempre em inventar conceitos".

O terceiro capítulo – *Deslocamentos. Deleuze e a Educação* – descreve como Silvio Gallo aplicou as categorias deulezianas na educação. Deleuze jamais escreveu especificamente sobre educação. O esforço de Gallo, portanto, é levantar as interfaces possíveis do pensamento do filósofo francês com o fenômeno educativo.

O primeiro deslocamento é a filosofia da educação como criação conceitual. Todos que pensam a educação têm a responsabilidade de refletir sobre a mesma. O destaque para a filosofia da educação é, portanto, criar conceitos relacionados ao plano e ao campo educacional. O segundo deslocamento refere-se à educação menor. Deleuze e Guatari desenvolveram a categoria de literatura menor a partir da obra de Franz Kafka para demonstrar o poder de uma minoria ao utilizar uma língua maior para seus próprios intentos. Na educação, esse conceito opera como instrumento educacional de resistência contra a opressão e ao mesmo tempo o invento de uma transformação social.

Outro importante deslocamento do pensamento de Deleuze é o rizoma e a educação. Nesta categoria, a crítica é contra a fragmentação do saber própria da concepção científica da modernidade. Na educação, essa visão se traduz por meio do currículo diluído em diversas matérias que pouco ou nada se conversam, comprometendo o entendimento integral do saber pelo aluno. A concepção rizomática na educação é aquela que cons-

titui um programa interdisciplinar dos conteúdos favorecendo ao aluno uma apreensão totalizante do currículo.

O último deslocamento é a educação e o controle. Neste, o autor Gallo aponta os mecanismos de controle presentes no sistema de educação que promovem a manipulação e manutenção da ideologia da classe dominante. Esse controle ocorre desde a forma arquitetônica da escola até os instrumentos de avaliação praticados pelos professores.

Ao concluir o livro, Silvio Gallo elenca uma excelente amostra de literatura relacionada ao pensamento deleuziano, inserindo ainda uma breve autobiografia. A literatura apresentada fornece, ao leitor interessado em aprofundar o estudo sobre Deleuze, relevantes mediações, muitas delas em língua portuguesa.

Sem dúvida alguma, estamos diante de um pensamento instigante e provocativo, apto a despertar o educador para os desafios substantivos que a educação nos lança na atualidade. E o presente livro disponibiliza uma primeira chave para adentrarmos nesse universo.

DOI: 10.5585/EccoS.n32.4482

Bambini brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras, de Eliane Mimesse (Org.)

Jundiaí: Paco, 2013.

Juarez José Tuchinski dos Anjos
Doutorando em Educação. Linha de História e Historiografia da Educação
Universidade Federal do Paraná
juarezdosanjos@yahoo.com.br

Na obra organizada por Eliane Mimesse – *Bambini Brasiliani*: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras –, ela, Carlos Bacellar, Elaine Maschio e Terciane Luchese oferecem significativa contribuição às historiografias da imigração italiana, da infância e da educação no Brasil, na passagem do século XIX para o XX. O livro contém ainda um prefácio de Marta Carvalho, proporcionando, além de uma chave de leitura da obra – a brincadeira infantil –, breves e instigantes notas acerca da escrita da história, em particular, quando o historiador se debruça sobre objeto tão fugidio e ao mesmo tempo fascinante: a infância.

Na *Apresentação*, é justamente sobre o modo como os historiadores convidados se propuseram a encarar esse objeto histórico que se detém Eliane Mimesse, destacando as perspectivas empíricas, teóricas e metodológicas que nortearam as investigações. As memórias de imigrantes, obtidas em entrevistas ou textos memorialísticos, foram eleitas empiria fundamental para capturarem-se vestígios das experiências de ser criança em cada um dos espaços e períodos estudados (p. 6). Para enxergar, nessas memórias, a presença e participação dos pequenos, os autores precisaram

demarcar, em nível teórico, os conceitos e concepções da infância, sem os quais não seria possível a análise que almejavam. Assim, os capítulos que compõem a obra "[...] versam sobre a infância, entendida como um período da vida, abordam as ações concretas das crianças neste tempo de suas vidas" (p. 8). Metodologicamente, partiram das memórias de infância, contrastando-as ora com a historiografia acerca da imigração italiana, ora com outras fontes disponíveis (p. 6). O resultado são imagens bem matizadas, através das quais, nos três primeiros capítulos, procurou-se evidenciar as experiências de ser criança em três regiões de colonização.

Em *As aventuras e desventuras cotidianas das crianças em São Caetano no início do século XX,* do desembarque à fixação em terras paulistas, Mimesse acompanha o cotidiano das crianças numa colônia italiana. A criança da qual fala vivia em famílias numerosas (p. 28), recebia nomes que muitas vezes homenageavam parentes queridos (p. 30) e ainda desconhecia o hábito da comemoração do aniversário (p. 32). Já a infância que viveram foi marcada por rituais familiares como as caminhadas noturnas para os meninos (p. 34), o trabalho em casa ou nas olarias da região (p. 35-41), a rápida passagem pelas escolas (p. 41-44) e as brincadeiras infantis (p. 45-48), com especial destaque para algumas que envolviam adultos e crianças, confirmando assim que a convivência entre gerações era uma constante na vida dos imigrantes, não só nas duras lides do dia a dia, mas também no lazer.

Em *A infância contadina nas colônias italianas de Curitiba, no Paraná,* de Elaine Maschio, começa a ficar evidenciado para o leitor o quanto a vida da criança, mesmo em diferentes colônias, possuía mais semelhanças do que diferenças. Assim, para além dos dados já trazidos por Mimesse – com significativas variações, é claro –, vale destacar nesse capítulo algumas especificidades que o olhar de Maschio soube capturar na região por ela analisada, tendo por chave de leitura o fato de que essa infância era, sobretudo, *contadina*, isto é, camponesa. Em relação à vida familiar, enfatiza o caráter patriarcal da família italiana, ainda por cima extensa, o que acarretou sensíveis privações materiais para boa parte delas (p. 59-61). Relativamente à educação familiar, destaca o quanto "[...] a aprendizagem do trabalho com a terra assegurava a perpetuação do *éthos* camponês imigrante" (p. 62). Nesse aprendizado, os papéis de gênero iam sendo evidenciados para a criança desde a infância (p. 63-65). A presen-

ça da Igreja é outra marca característica da vida da criança camponesa nas colônias paranaenses, o que fica demonstrado pelo elevado número de pessoas que desde a infância foram direcionadas por suas famílias para abraçarem a vida religiosa (p. 66-71). Por fim, escolarização e brincadeiras também são aspectos estudados e analisados (p. 72-88).

Em *A Infância entre imigrantes e ítalo-descendentes no Rio Grande do Sul*, Terciane Luchese identifica práticas e rotinas semelhantes às já mencionadas, mas vividas em uma região na qual as colônias tinham ares mais urbanizados, o que oferecia experiências peculiares à infância imigrante. Quando no campo, os primeiros aprendizados se davam no "filó", encontros noturnos das diferentes famílias, em que as mães contavam histórias aos filhos (p. 101) e em que esses aprendiam a tecer a "dressa" (trança com palha de trigo), que dava origem a chapéus e sacolas (p. 111). Outro momento significativo da vida infantil eram as "sagras" (festas dos padroeiros), ocasião em que roupas novas eram oferecidas aos pequenos (p. 102). Os que viviam mais próximos dos incipientes núcleos urbanos, já participavam do carnaval (p. 104) mas também eram iniciados em outras formas de trabalho, como o aprendizado de ofícios, como aprendiz de um artífice mais experiente, mediante contrato com os pais ou, então, o emprego junto de adultos nas indústrias locais, as metalúrgicas (p. 118). Como nos demais capítulos, brincadeira e escola são tópicos abordados.

O último capítulo, *A criança e a infância nos desvãos dos acervos arquivísticos,* de Carlos Bacellar, diferente dos demais, oferece apontamentos metodológicos que podem ser adotados no estudo da história da infância, funcionando como uma espécie de convite aos pesquisadores-leitores que, finda a leitura da obra, decidam-se por investigar também o canteiro da história conformado pelas experiências das infâncias. Servindo-se de seu conhecimento de fontes geralmente utilizadas pela demografia histórica, Bacellar vai destacando as inúmeras possibilidades dos registros eclesiásticos (p. 134-139), censitários (140-142), cartoriais (143-144) e escolares (p. 147-148) para o estabelecimento de "[...] interpretações sobre a vida das crianças em nosso passado" (p. 149).

O livro oferece dupla contribuição: acadêmica, pelas razões aqui já expostas, acrescidas do fato de que solidifica nosso conhecimento sobre o passado e aponta perspectivas para futuras investigações; mas também uma contribuição à memória da imigração italiana no Brasil, na medida

em que certamente despertará em muitos descendentes (como despertou em três dos quatro autores da obra) o desejo de saber mais sobre seus antepassados, especialmente colocando, dentre eles, a criança como agente dessa história, feita de contatos entre culturas, mas também entre gerações. Quem sabe, não contribuirá ainda para que outros descendentes, ao lerem o livro, atentem para preciosas fontes esquecidas nas gavetas de antigas casas, que merecem ser preservadas e disponibilizadas aos pesquisadores que, a partir de provocações como as de *Bambini Brasiliani*, queiram dedicar-se ao estudo dessa fatia da realidade histórica passada.

Instruções para os autores

Instructions for authors

Diretrizes para autores

Publicação científica quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove) que se destina a estimular e a divulgar, sob temáticas educacionais definidas anualmente por seu Conselho Editorial, questões e debates de interesse da comunidade acadêmica, por meio de artigos de cunho transdisciplinar, em intercâmbio e cooperação interinstitucional.

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data de publicação do volume) em português ou espanhol.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

- Os trabalhos devem ser inéditos no Brasil e não podem ser submetidos a avaliação simultânea em outro periódico; textos já veiculados em eventos não podem ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada;
- Os textos devem vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impressa e eletrônica). O modelo de Formulário de Autorização está disponível em www.uninove.br/revistaeccos;
- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) www.abnt.org.br e a estas diretrizes. Caso não estejam adequados, serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito;
- A Comissão Editorial pode aceitar ou não os textos a ela submetidos e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequá-los à publicação;
- A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);

- Todos os trabalhos são submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas para avaliação do mérito científico, garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos avaliadores. No caso de discordância entre os analistas, será solicitada a opinião de um terceiro. A partir de seus pareceres e do julgamento pela Comissão Editorial, o artigo receberá uma das avaliações seguintes: 1) aceito; 2) recomendado, mas com correções obrigatórias; 3) rejeitado. Caso seja recomendado (2), o artigo, acompanhado dos pareceres, será enviado aos(s) autor(es), para revisão e ajustes; na condição 3, o texto e os pareceres serão encaminhados ao(s) autor(es); no caso de aceite, o trabalho será publicado de acordo com o cronograma editorial da revista.
- Os trabalhos devem ser enviados exclusivamente pelo *site:* www.uninove.br/revistaeccos.

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no Word (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract* e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;
- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional

de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; noutros casos, quando a unidade não se apresentar segundo o SI, deverá vir entre parênteses, antecedida de sua referência no padrão;

- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre "aspas";
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS), e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inchs* [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia mostrada, conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a "[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara."

Outro autor nos informa que "[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]" (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem.

Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals...* Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.

ECCOS
Revista Científica

Fonte: Adobe Garamond
Papel de miolo: Pólen Soft, 80 g/m²
Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Impressão: Gráfica Uninove
Tiragem desta edição: mil exemplares