

**Stella Marcia de Moraes Santiago
Nozângela Maria Rolim Dantas
(Organizadoras)**



Stella Marcia de Moraes Santiago e
Nozângela Maria Rolim Dantas (Organizadoras)

Aspectos da Diversidade na Perspectiva da Educação

ISBN 978-858001169-2



**Aspectos da
Diversidade
na Perspectiva
da Educação**

ASPECTOS DA DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

**STELLA MARCIA DE MORAIS SANTIAGO
NOZÂNGELA MARIA ROLIM DANTAS
(ORGANIZADORAS)**

ASPECTOS DA DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

A838 Aspectos da diversidade na perspectiva da educação / Stella
 Márcia de Moraes Santiago; Nozângela Maria Rolim Dantas
 (Organizadoras) — Campina Grande: EDUFCG, 2016.
 176 f.

ISBN: 978-85-8001-169-2

1. Inclusão Escolar. 2. Raça, Etnia e Cultura. 3. Formação de
Professores. 4. Políticas Públicas. I. Santiago, Stella Márcia de.
II. Dantas, Nozângela Maria Rolim. III. Título.

CDU 376

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edilson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

Délio Jackson
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)

Benedito Antônio Luciano (CEEI)

Consuelo Padilha Vilar (CCBS)

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)

Janiro da Costa Rego (CTRN)

Leonardo Cavalcanti de Araújo (CES)

Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)

Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)

Rogério Humberto Zeferino (CH)

Valéria Andrade (CDSA)

AGRADECIMENTOS

A todos(as) os(as) Colegas que fazem parte desta coletânea de textos pelo interesse, participação e luta na perspectiva da Diversidade, bem como de seus aspectos tangentes; ao incentivo e apoio da Direção do Centro de Formação de Professores(CFP), na pessoa do Prof. Dr. José Cezário de Almeida e, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) pela realização dessa obra, agradecemos.

As Organizadoras

PREFÁCIO

A presente coletânea é fruto de estudos e pesquisas, dissertações e / ou teses dos seus membros partícipes. Estamos felizes em poder fazer parte da organização desta e de levar ao conhecimento público, não somente da nossa comunidade acadêmica e de nossos pares, nossas produções, pensamentos, desdobramentos teóricos e um pouco do fazer de cada autor (a).

Considerando as características peculiares das produções, essa coletânea foi pensada e organizada em três Eixos Temáticos, são eles: 1) Inclusão; 2) Raça, Etnia e Cultura; 3) Formação de Professores e Políticas Públicas. O Eixo Temático Inclusão inicia com o artigo *Profissionalidade docente na educação do campo a partir da questão da inclusão*, organizado pelo Professor Wiama de Jesus Freitas Lopes, trata da análise do processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas. O artigo das Professoras Lilian K. de S. Galvão e Nozângela Maria Rolim Dantas, *Empatia e inclusão social: encontros e desencontros*, preocupa-se em investigar qual a relevância do sentimento empático para a promoção da inclusão social, bem como para a formação da cidadania. E no artigo da Professora Izabel França de Lima e do Professor Henry Pôncio C. de Oliveira, *Tecnologia e Etnia: inclusão digital no Brasil*, são discutidos o acesso e o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e seu recorte étnico.

Nos apropriamos do gancho da Etnia aqui já estabelecido e partimos para o Eixo Raça, Etnia e Cultura, apresentando inicialmente o artigo da Professora Risomar Alves dos Santos, *A formação etnicorracial na universidade: afirmação ou negação*, que investiga as concepções a respeito da diversidade racial, do racismo, do preconceito e da discri-

minação existentes nos meios educacionais a partir de graduando(as) das licenciaturas Pedagogia, História, Geografia, Letras e Ciências, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Dando continuidade à temática, as Professoras Cícera Nunes e Piedade Lino Videira apresentam a discussão *O marabaixo do amapá e o reisado do cariri cearense: diálogo entre arte/cultura negra e relações étnico-raciais na educação*, sobre o processo educativo repassado de geração a geração por meio das africanidades presentes na cultura afrodescendente nas regiões do Estado do Amapá e do Cariri Cearense, a partir da arte e da cultura de base africana. Já a Professora Simone Joaquim Cavalcante, em seu artigo *Um olhar sobre as mulheres negras do e no Brasil: (in)visibilidade e as pesquisas historiográficas*, trata do percurso histórico (as experiências) e historiográfico (as produções) sobre as mulheres negras no e do Brasil em diferentes tempos históricos, discutindo formas de contribuição, participação e resistência destas. Concluindo este Eixo, a Professora Stella Marcia de Moraes Santiago no artigo *Aspectos da cultura midiática: reflexos na formação identitária* discute a capacidade influente da cultura transmitida pela mídia em nosso cotidiano, sob a ótica socioeducativa e seus vieses na educação, em especial na formação identitária dos indivíduos.

Partimos para o terceiro e último Eixo Temático Formação de Professores e Políticas Públicas, apresentando o artigo do Professor Francisco das Chagas de Loiola Sousa, *As “Políticas” de interiorização da UFPB na década de 1970: a criação do Campus V em Cajazeiras/PB*, com a proposta de compreender o processo de interiorização do Ensino Público Superior Federal na Paraíba, durante os anos 1970. E o artigo da Professora Zildene Francisca Pereira, *Carreira docente x ciclos de vida profissional: a escolha da profissão*, que se propõe a discutir o entendimento da relação de afetividade e aprendizagem de dez professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de ensino de Cajazeiras/PB.

Dessa forma, esperamos que as leituras contribuam para a construção de novos conhecimentos, a formação acadêmica de nosso alunado,

a reflexão de professores (as) e despertem a curiosidade por conhecer mais sobre temas dentro da área da Diversidade. Boas leituras!

Stella Marcia de Moraes Santiago

Nozângela Maria Rolim Dantas

(Organizadoras)

SUMÁRIO

Eixo Temático 1 INCLUSÃO

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA QUESTÃO DA INCLUSÃO	15
--	----

Wiama de Jesus Freitas Lopes

EMPATIA E INCLUSÃO SOCIAL: ENCONTROS E DESENCONTROS.....	33
---	----

Lilian K. de S. Galvão e Nozângela Maria Rolim Dantas

TECNOLOGIA E ETNIA: INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL.....	49
---	----

Izabel França de Lima e Professor Henry Pôncio C. de Oliveira

Eixo Temático 2 RAÇA, ETNIA E CULTURA

A FORMAÇÃO ETNICORRACIAL NA UNIVERSIDADE: AFIRMAÇÃO OU NEGAÇÃO	69
---	----

Risomar Alves dos Santos

O MARABAIXO DO AMAPÁ E O REISADO DO CARIRI CEARENSE: DIÁLOGO ENTRE ARTE/CULTURA NEGRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO	83
---	----

Cícera Nunes e Piedade Lino Videira

UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NEGRAS DO E NO BRASIL: (IN)VISIBILIDADE E AS PESQUISAS HISTORIOGRÁFICAS	99
--	----

Simone Joaquim Cavalcante

ASPECTOS DA CULTURA MUDIÁTICA:	
REFLEXOS NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA	119
Stella Marcia de Morais Santiago	

Eixo Temático 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

AS “POLÍTICAS” DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPB	
NADÉCADA DE 1970: A CRIAÇÃO DO CAMPUS V	
EM CAJAZEIRAS/PB.....	141
Francisco da Chagas de Loiola Sousa	

CARREIRA DOCENTE X CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL:	
A ESCOLHA DA PROFISSÃO	159
Zildene Francisca Pereira	

EIXO TEMÁTICO 1

INCLUSÃO

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA QUESTÃO DA INCLUSÃO

Wiama de Jesus Freitas Lopes¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DE INCLUSÃO INERENTE À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Discutir acerca dos princípios de inclusão a partir da dimensão de formação humana preconizada pela educação do campo é atentar, de antemão, para uma série de superações da invisibilidade e precarização dos modelos pedagógicos que circunscrevem a educação do campo no que diz respeito à atenção para com: a) o acompanhamento pedagógico específico implementado por equipes de coordenação suficientemente formadas tanto tecnicamente, quanto politicamente; b) uma específica dinâmica de seleção dos professores que atuarão no campo por ocasião da deflagração de Editais de Concursos e, também; c) uma estruturação e (re)conceptualização de instrumentos tal como o Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo. Superar a ordem posta, tal como defende Dussel (1995), se faz condição inicial para que seja possível a inclusão do pobre, do campesino e/ou do agricultor familiar em sua lógica de relações sociais de produção na sociedade contemporânea.

Tal sociedade, via de regra, está assentada sobre uma égide de funcionamento que tem sido decorrente da lógica de satisfação imediata do capital. Deste modo, as escolas têm visto o mercado de trabalho muito mais que o mundo do trabalho² e travado ou não incursiona-

1 Docente do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Membro do Fórum Paraense de Educação do Campo e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia Paraense – GEPERUAZ/ICED-UFPA. E-mail: uiama@uol.com.br

2 Constituído de frentes de geração de renda — a partir de dinâmicas de produções outras — que não as da mercadorização da força de trabalho, tais quais autênticas cooperativas, associações, empreendimentos autogestionários, economia solidária, dentre outras.

do muito do que está para além dos limites culturais das perspectivas de mundo heterossexuais, branca, ocidental, machista, eurocêntrica (e, até mesmo, porque não, católica?).

Para fomentar processos de inclusão e, conseqüentemente, lutar pela destituição do arquétipo ou lógica de satisfação do capital na sociedade contemporânea, faz-se necessário, ainda segundo Dussel (1995), envidar-se uma dinâmica de formação humana que tenha em sua base o OUTRO. Entendido no contexto das relações sociais de (re) produção cultural e do próprio modo de produção enquanto sujeito inalienável de direitos de escolarização rumo a um projeto consciente de hominização. Isto posto, *incluir* passa pela denúncia e recusa de sistemáticas de transmissão, repetição ou de transposição segundo a visão e os interesses estabelecidos por um dado sistema hegemônico, nos imposto. (DUSSEL, 1995)

Para o autor, o *alter* é a perspectivação do outro a partir das lógicas internas face aos processos de libertação que lhes são ansiados ou já articulados. Inclusão, a rigor, passa ainda segundo o autor, por uma relação de diálogo com a ‘humanidade’, ou melhor, com condições materiais e objetivas de vida conquistadas em prol da qualidade pela promoção das consciências e oportunidades de bem viver.

As discussões acerca do ideário de inclusão de modo endógeno trazem sempre questões fundamentais que determinam processos sociais de inclusão-exclusão. Sobretudo quando enfocando os nexos estabelecidos com a temática de constituição enquanto sujeitos de direitos. Isto em relação àqueles que evocam direta ou cotidianamente — em suas relações sociais manifestas — os princípios de formação humana ancorados na liberdade e no direito à qualidade de vida em seus processos ontológicos de formação humana.

Neste sentido os estudos de Dussel (1995) colaborarão nesta incursão de forma complementar, ao que tange às análises do processo de superação das estruturas de negação do sujeito, tendo em vista sua necessidade ontológica de vida em libertação.

Dussel (2000) analisa a Inclusão em um contínuo complexo de tensionamento com a Exclusão Social ancorada e dinamizada pelas intenções contraditórias e de se avaliar a vida humana sob a escusa referência da empregabilidade, competência e competitividade. Fica nesta dimensão configurada a inglória tentativa de redução da potencialidade ontológica de Ser Mais existente na condição humana. Esta discussão vem a calhar quando segundo a proposta pedagógica do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos, integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares, concebida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), fica notorizado que

cerca de 32 milhões de brasileiros vivem no campo e encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola) em comparação à população urbana. Do ponto de vista do capital físico, a desigualdade de oportunidades fica evidenciada quando se constata que o rendimento médio mensal do trabalhador do campo corresponde a 38% do rendimento médio do trabalhador urbano. No que se refere ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação desta população são importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade (BRASIL, 2005, p. 06).

Tal desigualdade existente entre o campo e a cidade pode ser identificada na precarização com que, no geral, o assessoramento técnico pedagógico aos professores do campo é gerenciado pelos executivos municipais e estadual³, pela ausência de infra-estrutura de mobiliários e equipamentos nas salas de aulas das escolas do campo, inexistência de educação infantil oferecida às famílias de trabalha-

³ A base para comprovação desse pressuposto é decorrente das análises de propostas pedagógicas institucionais, contatos com planos de trabalhos de equipes técnicas, com educadores do campo e com os próprios técnicos de Semec deflagrados por ocasião desta pesquisa.

doras e trabalhadores da agricultura familiar, escassez de merenda escolar e insuficiência de programas de formação continuada a educadores e educadoras do campo, o que tem resultado na baixa média de escolarização das populações do campo, mesmo tendo o ensino de 8 anos sua obrigatoriedade de oferta por parte do Estado e dos municípios. Além de que, na maioria dos casos, as escolas do campo possuem turmas multisseriadas.

A multissérie constitui uma realidade eminentemente do campo. Nas turmas multisseriadas existe um único professor, assumindo múltiplas funções, de faxineiro à professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo tempo. Apesar do seu alto índice, a multissérie ainda é um “apêndice” do paradigma da escola seriada urbanocêntrica, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país. A existência das escolas unidocentes denuncia a desvalorização e a sobrecarga de trabalho do professor, que atende a demanda de várias séries e ainda desempenha todas as funções no âmbito da escola, desde a docência, passando pelo preparo da merenda, até a limpeza do estabelecimento⁴.

Para tanto, toma-se aqui os estudos de Dussel (1976;1995;2000), como abordagem para se compreender, analisar e trabalhar o tensionamento das práticas de inclusão-exclusão preconizadas no campo. Vale ressaltar que esta discussão se dá pela ética da libertação e, em princípio, esta categoria de análise não pode ser tomada como uma reflexão filosófica sobre a liberdade, mas uma reflexão filosófica sobre os condicionantes nos quais a realidade social se constrói, havendo em sua base estruturas sutis em que se proliferam os esquemas de domi-

4 Relatório final dos resultados da pesquisa intitulada “Retratos da realidade da educação em assentamentos da Amazônia Paraense”, realizada no biênio 2005-2006, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

nação e opressão de uns (empregáveis) sobre outros (não empregáveis do ponto de vista da competência cuja égide é a competição por si, deslocada de um sentido de coletividade).

A Inclusão sempre liberta! E, a libertação, por sua vez, se constitui por processos voltados à superação de circunstâncias de opressão. Que, no caso dos jovens do campo, estão envidadas pelos seguintes elementos: **a)** a noção de currículo concebido para as escolas do campo que não possuem as marcas dos movimentos sociais e nem da vida cotidiana de trabalhadoras, trabalhadores e dos jovens ligados ao campo, a partir de seus processos de organização do trabalho e não do emprego; **b)** a dimensão cultural não é mote do processo de formação social concebido na ação educativa do e no campo; **c)** a experiência dos movimentos sociais ligados ao campo, bem como a dos trabalhadores e trabalhadoras, não tem sido metodologicamente discutida e trabalhada como referenciais das práticas de se aprender e ensinar no campo; **d)** não se tem avaliado de forma institucional, pelas redes de ensino competentes, as propostas pedagógicas ligadas ao campo, tendo em vista maior qualificação acadêmica tanto de currículo, quanto a uma pedagogia ligada às questões da terra; **e)** as propostas de nucleação e de transporte escolar que integram o suporte institucional à educação do campo carecem de uma urgente avaliação de sua efetividade; no sentido de se superar as ações de desfavorecimento das populações do campo; **f)** silenciado movimento para a rediscussão e reconceptualização da experiência de organização da multissérie no campo; **g)** não se tem investido com efetividade na reforma e adequação dos prédios escolares situados no campo; **h)** geralmente não há preocupação da gestão pública municipal com a instituição de equipe técnica que possa gerenciar de forma qualificada a educação do campo; e, por fim, **i)** não há, de forma institucional, nas redes municipais de ensino — no sertão paraibano —, nenhum movimento de promoção e validação de política de valorização do magistério **do e no** campo.

Os mecanismos de inclusão, para superação destes processos em que padecem os povos do campo sob o jugo da dominação de um currículo hegemônico pautado à luz da seriação urbana, devem ser constituídos por uma investigação dos elementos que historicamente corroboraram para o submetimento dos sujeitos do campo ao exercício autoritário da tensão e contradição campo-cidade. Portanto, aqui é cara a discussão da filosofia da libertação para a discussão das práticas de inclusão-exclusão, tendo em vista suas mediações econômicas, políticas e culturais que se manifestam na práxis pedagógica do ensino formal e não-formal, nas associações e cooperativas de trabalho rurais, nos serviços de pastorais de diversas igrejas, nas diferentes formas de agir politicamente dos diversos partidos e na ação de intervenção dos grupos de pesquisas (ligados à universidades, institutos de estudos intersindicais e aos movimentos sociais), bem como da própria obrigação constitucional que as Secretarias Municipais de Educação possuem em relação às trabalhadoras e trabalhadores do campo sediados na área de jurisdição educacional do sertão paraibano.

Assim, o grande desafio do processo de inclusão-exclusão está em entender e promover a liberdade como uma ação ontológica que acontece em suas próprias etapas de construção. Uma construção que tem a pretensão de ser vivida historicamente, uma vez que seus condicionantes estruturais que se interpõem para a superação foram preconizados de forma histórica também. A relação de tensionamento das ações de inclusão-exclusão na educação do campo está vinculada a um conjunto de possibilidades que contrastam com os limites e limitações de se fazer educação do campo somente via canais da oficialidade. Discutir as relações de inclusão-exclusão no campo é garantir, via função social do Estado, uma educação que esteja compromissada com todas as formas superação das estruturas, códigos e processos que entravam a realização singular dos sujeitos para o pleno e livre exercício da liberdade em suas próprias liberdades.

Nesse sentido, é necessário que os currículos das escolas do campo possuam eixos temáticos de contextualização do conteúdo programático e/ou temas para articulação interdisciplinar na transposição didática dos conteúdos programáticos a partir de cidadania, organização social e sistemas de produção. O que potencializaria o ordenamento da comunidade para ações de reivindicações de modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social em espaços campestres, bem como para melhores e maiores fomentos de projetos de inclusão e melhoria da qualidade de vida no campo. Deste modo se possibilitaria ações coletivas de superação gradativa da pobreza e das estruturas individualistas de produção agrícola.

O acompanhamento técnico das redes sistêmicas de educação, quer estejam elas em quaisquer esferas, garantiria uma maior proximidade com entes públicos no sentido do financiamento ou do fomento de condições de trabalho para os educadores do e no campo. Além de suscitar maior qualidade no desempenho das ações público-governamentais em se tratando da gestão da vida de trabalhadoras e trabalhadores no campo.

O desenho curricular, acima descrito, poderia inicialmente ser preconizado pelo acúmulo do Programa Saberes da Terra que também é coerente e viável dos pontos de vista financeiro, cultural e teórico-metodológico à produção da vida no sertão paraibano, haja vista sua ênfase na necessidade de fortalecimento das estruturas comunitária, familiar e pessoal dos agentes envolvidos na formação humana mediada pela escola do campo. O empoderamento, que está na base conceitual de Freire e condução ética para a libertação e não encobrimento do outro, de Dussel, que pode ser percebido na construção da proposta curricular advinda dos eixos temáticos do desenho em questão, são fortes elementos que apontam para outro sentido da escola no campo. Uma significação mais exitosa, sem indícios de exclusão de elementos culturais necessários para se escolarizar nos espaços campestres.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO

Os estudos desenvolvidos no percurso de minha pesquisa de doutoramento que dá suporte teórico a este artigo indicam que um dos fatores referenciais na constituição da profissionalidade docente dos educadores do campo caracterizam-se pela busca de condições materiais de trabalho e de implementação de um outro modelo de sociedade. E, para tanto, é caro para as bases de formação da profissionalidade docente no campo a construção de um modelo de organização social pautado pelo desenvolvimento regional. Modelo este que assegure qualidade de vida no campo com a compreensão de escola e de humanização, tendo o processo de organização coletiva e de territorialização como pressupostos de ordenamento também da ação educativa.

Deste modo, é fundamental que se discuta mesmo introdutoriamente o sentido de função social de escola em função de se alinhar uma concepção de formação humana como referencia para a institucionalidade do processo de escolarização. Será partindo desse postulado de princípio que se tornará mais plausível a discussão da profissionalidade docente na educação do campo.

Sacristán e Gómez (2000), discutindo acerca da função social da escola estabelecem duas vertentes fundamentais: a primeira é a de socialização como o processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas social e historicamente acumuladas, sob a intenção de suas incorporações ao perfil e às demandas do processo de crescimento maturacional e de inserção no mundo do trabalho e, a segunda, a formação da cidadania para a integração e possibilidade de participação e de intervenção na vida pública da sociedade que compõe o sujeito. É, portanto, na socialização que

a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outra implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal e oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social. (GÓMEZ, 1998, p. 16).

Em desdobramento a esta consideração, ainda quanto ao que cabe ao processo de escolarização, deve-se mencionar que em uma

sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2004, p. 16).

Tanto o universo do trabalho (e não necessariamente o do emprego) e a produção material das relações econômicas, no universo da sociabilidade e no âmbito políticos das relações sociais, merecem ser configurações para os ajustamentos das práticas curriculares nas escolas do campo. A busca pelo sentido da escola no campo passa necessariamente pela luta da inclusão. Nesse contexto, a profissionalidade docente no campo delinea-se por fundamentos teórico-metodológicos que aportam do melhor modo possível a dinâmica da ação educativa no campo pautada por: a) competência profissional, compromisso político e domínio científico para com os conteúdos curriculares da

Educação do Campo e para com as estruturas de relações sociais de produção; **b)** observação e consideração de saberes e parte das identidades culturais; **c)** alegria e esperança no projeto de emancipação e libertação dos modos coletivos de ser, agir, pensar e comportar-se; **c)**; rigorosidade metódica de pesquisa e ação-reflexão-ação; **d)** ética para com os processos de intervenção em contextos de formação humana no campo; **e)** superação de formas e posturas de preconceitos e discriminação e **f)** consciência frente ao inacabado e inconcluso processo de hominização, dada a consciência de si e para com o coletivo como elemento central da formação profissional.

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE FRENTE AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Estes movimentos docentes de contexto foram lidos e convergidos em princípios teórico-metodológicos muito fortemente consolidados no ideário freireano acerca das bases procedimentais de prática educativa. Mesmo o referencial de fundamentação desta pesquisa sendo do materialismo histórico-dialético, obviamente há de se considerar que as bases conceituais de orientação das posturas didáticas, na Educação do Campo, estão em larga medida sedimentadas pelo “método” de Paulo Freire, segundo informam os próprios educadores-sujeitos da pesquisa envidada pela tese de doutoramento do autor desta produção que, em parte, referencializa os achados aqui partilhados.

A profissionalidade docente na educação do campo a partir dos desafios de inclusão societária dos educandos do campo também passa por questões ligadas ao combate da *inferioridade* internalizada pelos sujeitos do campo, ao longo de grande parte do processo de suas escolarizações, em que hospedaram, dentro de si, o opressor (FREIRE, 1978). Entendido aqui este opressor como a estrutura de escolarização que é melhor fora do campo e consistida pela ética do consumo; pautada pela competência e competitividade sob a ótica da livre concorrência, pre-

ceitos de empregabilidade, por si. Uma estrutura de escolarização urbana e, de formação humana, por conseguinte, ditada pelas demandas de preparação de indivíduos para o mercado e para uma dinâmica de vida com a compreensão de que a totalidade das formas de participação coletiva se esgota no modelo de democracia representativa.

Eis um dos desafios estruturais da constituição da profissionalidade docente: entendendo a base epistemológica da pedagogia freireana continuar trabalhando, rumo à superação das relações de organização e trabalho preconizadas pelo capital, por intermédio de fundamentações teórico-metodológicas de centralidade na práxis de transformação da realidade em que se dão as condições materiais de vida no campo.

É neste sentido que no processo de constituição da profissionalidade docente os educadores do campo devem estar coesamente atentos para os fatores de alienação do e em suas práticas educativas. Deve-se ressaltar que nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de 1844, Marx desenvolve estudos acerca do quanto corrobora para a alienação do trabalhador a estruturação da lógica do capital acerca da propriedade privada, da divisão social (intelectual e manual) do trabalho, a apropriação dos bens materiais de produção e a destituição do produto do trabalho e do conhecimento relativo a esta produção na sua totalidade da dimensão particular de quem diretamente produz. Isto pode ocasionar, por exemplo, num futuro próximo de uma estrutura duradoura deste arquétipo de interveniência no trabalho com comprometimento da consciência de quem trabalha, quanto a seu caráter socialmente e economicamente justo, no fato de que o trabalhador possa estar produzindo algo que ele desconheça em parte ou totalmente a utilidade daquilo que ele mesmo produz.

Na formação docente, em seus estágios inicial e continuado e, mais acentuadamente, em alguns casos, na formação pedagógica do educador do campo, este processo de alienação está disposto no comprometimento e consistência dos conhecimentos de conteúdo e do conhecimento pedagógico dos conteúdos que serão ministrados

no processo de escolarização das séries iniciais, sobretudo. Também corrobora para esta alienação do educador do campo a precarização das estruturas materiais de trabalho (desde as condições físicas de sala de aula ao material e livros didáticos com os quais contam em suas ações educativas cotidianas), a ausência de legitimação e autonomia de suas estratégias estruturais de lida para com o conteúdo programático trabalhado sob o caráter multisseriado. Esta alienação docente reserva por vezes, parte dos educadores do campo, ao processo pedagógico de replicação dos moldes da escolarização da cidade, via livros didáticos e dinâmicas letivas bimestrais de avaliação discente. Este quadro se agrava quando é imperativo, na educação do campo, no atendimento ao conjunto de alunos de diferentes grupos de faixas-etárias, a também se

realizar ao mesmo tempo várias tarefas, relativas a diferentes profissões, e atender ao maior número possível de alunos. O professor é o único responsável pelas aprendizagens de todos os alunos, independentemente de suas condições de trabalho, devendo tratar da afetividade dos alunos, alfabetizá-los quando

for o caso, dominar libras e braile, além de ser capaz de intervir clinicamente. Infelizmente é esta a realidade do professor da educação básica pública, sem contar as elevadas jornadas de trabalho em salas de aula superlotadas (COSTA, et al., 2009, p.122)

Neste contexto, a formação profissional, mais precisamente quanto à profissionalidade docente em escola do campo, deve se preocupar estrategicamente com o fato da (des)alienação de parte dos educadores do campo, conciliando suas propostas de valorização profissional às bases de escolarização e formação humana de seus discentes (e até mesmo de suas próprias constituições profissionais) sob a égide dos movimentos sociais de luta pela terra, de acesso ao crédito e de organização autogestionária da produção agrícola coletiva, inicialmente.

Ainda considerando a profissionalidade em sua constituição — em meio ao efetivo exercício na educação do campo — é salutar destacar que a pesquisa desta tese apontou para o fato de que o desenvolvimento profissional da docência dos educadores do campo também tende a ser instituído pelo princípio ativo da participação nos processos de organização comunitária, de natureza produtiva, esportiva, religiosa, recreativa, de iniciativas ambientais, dentre outras.

A docência do educador do campo tende a ser consolidada também pelo fato de atentar que o currículo da Educação do Campo necessita destacar o papel formativo que possuem os processos sociais. Em princípio, a profissionalidade docente, instituída no campo, tem em sua base um enfoque no processo em que a produção da vida se dá por intermédio dos fatores organizacional e econômico, considerando as alternativas coletivas de produção, como já dito, realinhadas a partir das tentativas de superação das estruturas de exclusão social que também emanam do modelo de educação urbana *pensado* para o campo.

Isto posto, nesta empreita, é importante mencionar que também está a demanda de se pensar estratégias teórico-metodológicas para superação das limitações da seriação e da linearidade e disciplinarização dos conteúdos programáticos.

No entanto, cabe aqui destacar, de modo mais circunscrito, o entendimento de *profissionalidade* em sua concepção e caracterização na educação do campo. Uma vez que é a partir do conceito primeiro e estrutural de *profissionalidade* que sua *episteme* é apropriada e aprofundada no campo da educação do campo. Para tanto, recorre-se aos estudos acerca da discussão étnico-profissional de Cunha (2007, p. 14) uma vez que defende que a

Profissionalidade refere-se ao trabalho docente como um processo dinâmico e “em movimento”, ou seja, “profissão em ação”. Em decorrência ao processo de profissionalidade docente, o professor “recorre a saberes da

prática e da teoria”. A prática como “fonte de sabedoria” torna a “experiência ponto de reflexão”; enquanto que a teoria é necessária como “fundamento da pesquisa e da reflexão”, mas que não pode ser entendida “como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista”. A “relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura”, e a ação educativa dá-se contextualizada no “espaço/tempo onde se realiza”.

Portanto, a profissionalidade docente ainda pressupõe a consciência e a luta por condições de trabalho condizentes com as demandas estruturais e conjunturais do espaço em que se trabalha. Isso da condição mais mera e rotineiramente estrutural quanto às que envolvem questões de fomento de consciência de classe. Em relação às questões de rotina diária que envolve a luta por suas consolidações e sistematizações de estrutura de trabalho pedagógico no campo.

Ainda nesta discussão acerca da profissionalidade docente dos educadores do campo a organização/sindicalização é outro fator de ponderação na avaliação das condições de constituição desta profissionalidade; bem como as bases de formação (inicial e continuada) como aporte de construção de suas representações e força enquanto categoria. Isto, ao que tange um modelo de gestão educacional que tenha aspirações de fortalecimento docente não somente em suas práticas de intervenção pedagógica, mas também em seus contextos de trabalho e de autoformação. Haja vista que o conceito de profissionalidade para a Educação do Campo necessariamente se caracteriza pela consciência prática do educador diante dos dilemas e das condições de heterogeneidade da ação educativa nas escolas do campo, em larga escala multisseriadas.

À GUIA DA CONCLUSÃO:

Diante do exposto pode-se apresentar como referencia deste ordenamento curricular de suas formações a proposta pedagógica de

pautada pela pedagogia da autonomia⁵. Que, por sua vez, representa para a educação do campo a possibilidade de discutir legitimamente a Terra e o uso dela como elementos de transversalização no currículo. Além de oportunizar, no currículo, motes de consideração das relações homem-natureza-trabalho, democracia, resistência cultural pelas renovações das lutas e dos espaços físicos de vida, questões ambientais, de políticas de poder, de ciência, de tecnologia no campo e de denúncias das estratégias de exploração econômica e dominação política para com os povos do campo.

Nos moldes dos Temas Geradores, Freire oportunizou proposições para construção de estruturas curriculares da formação professoral instituídas de temáticas, tais como:

- o ser humano e suas relações com a terra; a trajetória histórica dos(as) agricultores(as) no desenvolvimento agrário brasileiro;
- desenvolvimento rural sustentável: a construção histórica do conceito de desenvolvimento e da agricultura familiar;
- desenvolvimento sustentável com enfoque territorial;
- os fatores limitantes e potenciais da agricultura familiar (método, terra, tecnologia, capital, trabalho, diversidade cultural);
- a construção da visão sistêmica; a interpretação de paisagens; o trabalho e seus significados; os instrumentos de políticas públicas; as relações sociais de gênero, raça/etnia, classe e geração; financiamento e crédito; agroecologia e desenvolvimento sustentável; economia solidária; cooperação; agroindústria;

5 Perspectiva Freireana. Pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas, considerando a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o “saber-fazer e o saber-ser-pedagógicos”.

mercado; gestão agrícola; gestão para grupos de cooperação e cooperativas de crédito.

A formação deste desenho curricular como esboço estrutural e pressuposto para reordenação do currículo de formação inicial de professores do campo, dá-se em função de que a concepção de currículo defendida pelas discussões dos movimentos sociais e das proposições de intelectuais inseridos na luta pela reestruturação e reconceptualização do currículo das escolas do campo. Além de que o desenho curricular necessário ao campo possibilita o trabalho mais partilhado em prol da formação política e escolarização com firmes propósitos de estudos dos processos sociais de produção, agroecologia, desenvolvimento humano e comunitário, buscas de geração de trabalho e renda (via agricultura familiar) e legitimação de identidades culturais existentes no campo.

Estas ressignificações na formação do currículo da escola do campo e, por conseguinte do currículo de formação inicial de professores que atuarão em tais escolas, possibilitariam um enfoque na superação das estruturas de exclusão social que a educação urbana no campo vem operacionalizando. Faz-se necessário no campo trabalho pedagógico por eixos temáticos, tais como: a) Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; b) Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; c) Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial e d) Cidadania, organização social e políticas públicas atrairia as disciplinas de forma que seus conteúdos programáticos perdessem a linearidade dispostas em suas unidades bimestrais e oferecessem uma unidade temática, ou seja, um assunto específico do conteúdo, de forma transversal e interdisciplinar dada anecessidade de trabalho nos eixos acima descritos. As disciplinas e os conteúdos é que transversariam os eixos e, não, vice-versa. A vertente de discussão em cidadania, organização social e sistemas de produção, via escola, remeteria o ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de ordenamento

de modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campestres e para projetos de inclusão e melhoria da qualidade de vida. Possibilitaria ações coletivas de superação gradativa da pobreza e das estruturas individualistas de produção agrícola.

A organização curricular das escolas **do** campo seria profícua também em função das maiores possibilidades de formação e escolarização **no** campo, tendo em vista o aprendizado constante e permanentemente trabalhado, via cidadania, organização social e sistemas de produção, que, nas escolas do campo, remeteriam o ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de reorientação dos modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campestres e para superação de situações de exclusão social, via educação. O que por si, poderia ser uma alternativa para o combate da pobreza e das concepções isolacionistas e de patronato da produção agrícola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Projeto Político Pedagógico do Programa Saberes da Terra**. 2005.

BRASIL. **Programa nacional de educação de jovens e adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares**. Brasília: SECAD/MEC, Out/2005.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação**. São Paulo/Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1976.

_____. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à autonomia. 29 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

_____. **Concepção dialética da educação**. 6 ed, São Paulo: Cortez, 1988.

KOLLING, Edgar Jorge. *et all.* **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Série Por Uma Educação do Campo. n. 4. MST: Brasília, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

EMPATIA E INCLUSÃO SOCIAL: ENCONTROS E DESENCONTROS

Lilian K. de S. Galvão¹
Nozângela Maria Rolim Dantas²

*E quando estiveres perto,
tomarei teus olhos para colocá-los no lugar dos meus,
e tu tomarás meus olhos para colocá-los no lugar dos teus,
e eu te verei com os teus olhos, e tu me verás com os meus.*

Jacob Levi Moreno

INTRODUÇÃO

Problematizar a inclusão social remete, naturalmente, ao seu reverso: a exclusão social. Os dados da realidade brasileira e mundial sobre a discriminação sofrida por diferentes grupos minoritários como: as pessoas com deficiência, os indígenas, os negros e os idosos, traduzem a insensibilidade humana em relação ao Outro. Infelizmente, apesar de todos os avanços legais até aqui conquistados, a ignorância, o preconceito, a estigmatização ainda dominam grande parte da sociedade.

Preocupados em encontrar caminhos para promover a inclusão e reinserção social, alguns pesquisadores têm destacado a importância do sentimento empático na formação da cidadania (GALVÃO, 2010).

O objetivo principal do presente texto é investigar qual a relevância do sentimento empático para a promoção da inclusão social. Para tanto, este capítulo está organizado em quatro partes: a primeira

1Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral. Professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande.
e-mail: liliangalvao@yahoo.com.br

2Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Mestre da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Assessora de Graduação do CFP/UFCG e Pesquisadora no campo da Formação de Professores e Educação Inclusiva.e-mail:nozangela@yahoo.com.br

apresenta como a empatia vem sendo abordada de acordo com diferentes perspectivas teóricas; a segunda exhibe algumas pesquisas e intervenções realizadas sobre o tema; a terceira relaciona a empatia e a inclusão social; e, por fim, a quarta parte é dedicada às considerações finais.

A EMPATIA SOBRE DIFERENTES OLHARES

A experiência do “sentir com” (tradução do alemão *Einfühlung*) já aparecia designada pelos gregos em seu vocábulo *empathia*, indicando, conforme lembra Pigman (1995), a possibilidade de entrar no sentimento, o estar dentro, o estar presente, o viver com e como o outro, o seu *pathos*, paixão, sofrimento e doença.

Na Psicologia, o primeiro autor a utilizar o termo Empatia (*Einfühlung*) foi Titchener, em seu livro *Elementary Psychology of the Thought Processes* (1909). Para Titchener, a noção de *Einfühlung* se refere à capacidade de poder saber sobre a consciência de outra pessoa e de raciocinar de maneira análoga a ela, por meio de um processo de imitação interna (WISPÉ, 1986).

Nancy Eisenberg estudou a empatia em função de sua preocupação acerca do que motiva as pessoas a cuidar do outro. Com base em suas pesquisas, Eisenberg (2002) afirma que a empatia pode ser aprendida e pode favorecer a redução da agressividade e de tendências destrutivas.

Assim como Eisenberg, Daniel Batson examinou os motivos que estão subjacentes aos comportamentos pró-sociais das pessoas. Para Batson e seus colaboradores (BATSON et al., 1997), a empatia seria uma possível fonte de motivação altruísta, definida como uma emoção vicária que é congruente, mas não necessariamente idêntica à emoção do outro (BATSON, 1991).

Na área do desenvolvimento sócio-cognitivo, Jean Piaget pode ser considerado um dos primeiros a se preocupar com a empatia. Pia-

get (1932/1994) se referiu, em sua teoria, a diferentes conceitos, como *role-taking* altruísmo, para discutir o processo que se poderia chamar de empático. Em relação ao *role-taking*, ele o definiu como uma habilidade que possibilita intuir situações, necessidades, interesses do outro, e, mais do que isso, compartilhar os sentimentos do outro. E é a aquisição dessa capacidade pela criança que permite, segundo Piaget, o altruísmo, a verdadeira cooperação e o verdadeiro respeito mútuo.

Ainda na área da psicologia do desenvolvimento sócio-cognitivo, Kohlberg (1969) relacionou a empatia com o lado emocional do *role-taking*, definido como “[...] tomar a atitude do outro, tornar-se conhecedor dos pensamentos e sentimentos, colocar a si mesmo em seu lugar” (p. 49).

Hoffman (1989, p. 285), por sua vez, um dos teóricos que mais explorou o conceito de empatia, a define como sendo “a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro (*role-taking*), inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação”. Também é interessante notar que Hoffman (1990, 2003), em sua teoria sobre a empatia, elenca estágios de desenvolvimento empático, que evoluem juntamente com o desenvolvimento cognitivo, conforme listado a seguir:

- ✓ *Empatia global*: em idades muito precoces, quando a criança tem dificuldade de se distinguir do outro, ela está suscetível a vivenciar sentimentos empáticos ao testemunhar a angústia do outro, como se essa angústia estivesse ocorrendo com ela mesma. Para ilustrar essa fase, Hoffman cita o choro do recém-nascido, despertado pelo choro de outros bebês, como um precursor rudimentar de angústia empática, em que a criança chora como se ela mesma estivesse sofrendo.
- ✓ *Empatia egocêntrica*: com o desenvolvimento da consciência sobre a permanência dos objetos (PIAGET, 1932/1994), a criança

torna-se capaz de distinguir sua experiência da do outro, mas ainda de forma bastante rudimentar, o que a leva a confundir, diante de uma situação adversa, quem está realmente angustiado, se ela ou o outro. Com cerca de um ano e seis meses, a criança torna-se consciente de que não é a outra pessoa, embora ainda considere os estados internos do outro como iguais aos seus (HOFFM AN, 1990). Para ilustrar, tem-se o exemplo de uma criança que pede para sua mãe confortar outra criança que está chorando, mesmo percebendo que a mãe da outra criança está por perto.

- ✓ *Angústia empática quase-egocêntrica*: Mais ou menos a partir dos quatro ou cinco anos, com o desenvolvimento da habilidade de *role-taking* (neste caso, ainda rudimentar), a criança torna-se capaz de não mais confundir a sua angústia com a angústia da outra criança. Porém, como ela ainda não conhece os estados internos do outro, ela procura ajudar o outro com algo que ajuda a ela própria. Ao ver uma criança chorando, por exemplo, a criança pode oferecer seu ursinho para tentar consolar a outra criança.
- ✓ *Verdadeira angústia empática* – nesse estágio, a criança é capaz de empatizar, com mais exatidão que antes, com os sentimentos e necessidades do outro e, dessa forma, pode ajudar o outro com mais eficiência. Isto se dá em função do desenvolvimento da capacidade de *role-taking* e com a aquisição de conhecimentos metalinguísticos e meta-empáticos.
- ✓ *Angústia empática além da situação ou empatia pela condição de vida dos outros*: na adolescência, quando se começa a formar conceitos sociais e com o desenvolvimento da concepção de que outras pessoas possuem histórias e identidades particulares, o indivíduo torna-se capaz de empatizar não só com a dor ou desconforto imediato do outro, mas também com a tristeza crônica do outro ou com a sua desagradável condição de vida.

Note-se que a evolução de um estágio de empatia para outro está diretamente relacionada ao desenvolvimento de um senso cognitivo sobre a existência de outras pessoas ou do processo de diferenciação do eu. Conforme Hoffman (1990), essa diferenciação ocorre em uma sequência de quatro estágios: 1) o sujeito não é capaz de se diferenciar do outro; 2) o sujeito adquire a consciência de que o outro é fisicamente diferente de si; 3) o sujeito tem consciência de que o outro possui sentimentos e estados internos independentes dos seus; 4) o sujeito obtém consciência de que as outras pessoas possuem histórias e experiências peculiares e que os seus sentimentos continuam a existir além do aqui e agora. Nessa perspectiva, Hoffman (2003) afirma que a evolução dos estágios da empatia está intimamente relacionada ao avanço do *role-taking*, o que não significa dizer que o surgimento de uma resposta afetiva empática mais evoluída represente o desaparecimento de respostas empáticas mais primitivas; e, além disso, não se pode esquecer que, para Hoffman (1991), a maior parte das respostas afetivas empáticas requer baixos níveis de processamento cognitivo.

A seguir serão apresentados estudos sobre empatia, que, de uma forma ou de outra, confirmam o que os autores, aqui mencionados, teorizaram.

A EMPATIA COMO OBJETO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

Os resultados de uma revisão realizada nas principais bases de dados de artigos científicos dos Periódicos Capes, utilizando “empatia” (empathy) como palavra-chave, demonstraram que existe um número significativo de pesquisas acerca da empatia (PsycINFO = 12919, BIREME = 12011 e Scielo Brasil = 67). Contudo, poucos são os estudos que se relacionam com o presente texto. E são apenas esses que serão apresentados a seguir.

Em relação à relevância da empatia para o ser humano, estudos têm revelado que esta pode estar relacionada com:

- 1) Um maior ajustamento social – Uma pesquisa realizada por Crick (1996), que teve como objetivo inicial avaliar a agressão em crianças em idade pré-escolar, demonstrou que Our goal was to develop reliable measures of relational aggression for young children and to use these instruments to address several important issues (eg, the relation between this form of aggression and social-psychological adjustment).crianças não empáticas eram mais susceptíveis a terem um menor ajustamento social.
- 2) Uma melhor saúde mental – Um estudo realizado por Blair (1997) indicou que crianças com alto grau de tendência psicopática apresentavam menores índices de habilidades empáticas do que crianças com um baixo nível de tendência psicopática.
- 3) Uma maior preocupação com o outro – Uma pesquisa realizada por Hastings et al (2000) revelou que crianças com problemas de comportamento apresentavam uma tendência significativa a não se preocupar com mães, professores e outras crianças, além de apresentarem um baixo grau de sensibilidade empática, quando comparadas com outros grupos de crianças.
- 4) Um menor nível de preconceito – Um estudo realizado por Araújo e Torres (2007), com adolescentes, demonstrou que, quanto mais os participantes sentem empatia pela situação dos índios, menos eles tendem a discriminá-los. Isso significa afirmar que, a partir do momento em que os não indígenas reconhecem o quanto os povos indígenas foram e são discriminados e têm seus direitos violados, e, diante desta situação, sentem empatia e reconhecem o sofrimento desses povos, menos preconceituosos eles são.

Ciente dos benefícios da empatia para o ser humano, uma pesquisadora contemporânea e estudiosa da temática, Susan Verducci, comenta que um grupo “extraordinariamente diversificado de pensadores educacionais americanos está chamando para cultivar a empatia nas escolas com o objetivo de educação moral” (2000a, p.63, tradução nossa).

Pensando o contexto educacional, Day (2002) investigou os efeitos de uma oficina de teatro destinada a aumentar a empatia de alunos, entre 11 e 15 anos, com pessoas refugiadas e com pessoas desabrigadas, assim como para incentivá-los a tornarem-se agentes morais autônomos. Participaram das oficinas três escolas, localizadas em Londres, etnicamente diversificadas. Os dados foram obtidos por meio de observações descritivas e entrevistas semiestruturadas com os alunos, antes e imediatamente após a oficina e, novamente, dois meses depois. Os resultados revelaram que as percepções dos alunos sobre os refugiados e pessoas desabrigadas mudaram após a participação nas oficinas. Além disso, foi verificado, entre os alunos, bastante entusiasmo para a promoção de ações voltadas à inclusão dos refugiados e pessoas desabrigadas no convívio social. Apoiando o programa de intervenção voltado para a promoção da empatia por intermédio do teatro, Verducci (2000b) defende a hipótese de que a experiência de atuar favorece a empatia.

Por outro lado, conforme comenta Arnold (2003), a imaginação é uma característica necessária, mas não suficiente para promover a empatia. Para esse autor, devem-se incentivar os alunos a também participarem de experiências cognitivas, mediante uma dinâmica entre pensamento e sentimento, a fim de promover a aprendizagem mais eficazmente. Em uma perspectiva semelhante à de Arnold (2003), Upright (2002) sugere o uso de dilemas morais para aumentar a empatia em crianças. Na perspectiva de Upright, a empatia é um processo aprendido que pode ser modelado com sucesso nas aulas, a partir do uso de dilemas morais e *role-play*.

A INCLUSÃO SOCIAL E A EMPATIA: CONTRIBUIÇÕES EM PROL DA MUDANÇA

No Brasil, a Constituição de 1988 pode ser considerada um marco na história do movimento inclusivo brasileiro por contemplar as especificidades referentes a gênero, raça/etnia, idade e deficiência, e

propor garantias de direitos específicos e diferenciados. Nas décadas subsequentes, grupos organizados da sociedade civil e os organismos estatais passaram a articular políticas nas áreas educacional, social e dos direitos. Como resultados dessas articulações, foram deliberados os seguintes documentos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Orgânica da Assistência (1993), a Política Nacional do Idoso (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003), que possuem como ideias subjacentes a equidade, o respeito à diversidade, a justiça e a inclusão social, tomando como referência a responsabilização mútua das três esferas governamentais (Municipal, Estadual, Federal).

Seguindo a tendência nacional, na Educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), alguns documentos foram elaborados no sentido de atender às prerrogativas da inclusão e do respeito à diversidade, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs (1997) trouxeram para o meio escolar discussões a respeito de temáticas como pluralidade cultural, ética e sexualidade, sob a forma de Temas Transversais.

No entanto, apesar de todo esse avanço legal, tomando como base as notícias veiculadas pela mídia, pode-se dizer que há muito o que mudar. O episódio citado a seguir, ilustra bem esses descompassos entre o que diz a lei e o que se pratica na realidade.

“Quero saber por que deixaram uma negra e preta horrorosa e feia dançar quadrilha com meu neto”. Foi assim, segundo o que já foi apurado pela polícia, que a avó de um aluno de uma escola infantil particular em Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, se referiu a uma menina de 4 anos, em um caso de crime de racismo que revoltou funcionários do Centro de Educação Infantil Emília e levou a mãe da criança a

denunciar a mulher à polícia. A diretora da escola foi acusada de não ter feito nada para impedir as ofensas racistas e ainda ter tentado abafar o caso. O episódio ocorreu dia 10, mas somente ontem, apoiada pela organização não governamental SOS Racismo, a mãe da menina, a atendente de marketing Fátima Viana Souza, revelou detalhes do caso. Ela só ficou sabendo das agressões à filha porque a professora Cristina Pereira Aragão, de 34 anos, que testemunhou tudo, inconformada com a situação e com a falta de ação da diretora da escola, pediu demissão e procurou a família da menina para denunciar o que ocorreu. Outra professora confirmou aos pais da criança a denúncia feita por Cristina (FERREIRA, 2012).

Como já foi apontado, o que a notícia supramencionada traz a reflexão é que as leis mudaram, mas as atitudes preconceituosas e discriminatórias ainda insistem em perdurar. Por outro lado, não se pode negar que as pessoas, na atualidade, se sentem mais receosas em dizerem o que pensam, seja por medo de serem presas ou processadas, seja por ser politicamente incorreto. Porém, na eclosão dos sentimentos, como no caso ocorrido, os pensamentos vêm à tona. Conclui-se, portanto, que as palavras, como em um processo eruptivo, surgem em momentos em que a emoção se sobrepõe à razão, não conseguindo ficar submersas por muito tempo.

Diante do exposto, considera-se urgente a promoção de mudanças não apenas nas leis, mas também o investimento, desde a infância, em atividades que tenham a iniciativa de tornar o ser humano *humano*. As escolas brasileiras muito têm se preocupado em fazer as pessoas conhecedoras do saber, aptas a passarem no vestibular, fluentes em várias línguas, mas pouco têm investido na formação humana. Criam-se, dessa forma, médicos aptos a fazerem cirurgias complexas, mas inaptos para se relacionar com os seus semelhantes. Será que isso faz sentido?

Tomando como base a revisão bibliográfica realizada, nota-se que existe um substancial consenso teórico e empírico de que é rele-

vante se desenvolver a empatia desde os primeiros anos de vida, no sentido de fazer com que as pessoas construam a habilidade de se colocar no lugar do Outro e de sentir com e como o Outro.

Acredita-se que, com o investimento em programas voltados para promoção da empatia e da formação humana, episódios como o citado tenderão a diminuir nas próximas gerações. Se aquela avó, apenas por um segundo, tivesse se colocado no lugar daquela criança de apenas quatro anos, nunca haveria proferido palavras tão duras e tão sem sentido.

Quem pensa que a discriminação e o preconceito só acontecem no nível interpessoal, se engana; as instituições também excluem. Para finalizar, o trecho do depoimento escrito por Diogo Mainardià, Revista Veja, merece ser lido.

Mais difícil que encontrar apartamento é encontrar escolinha para meu filho. Ele é deficiente físico. Escolinhas não querem deficientes por perto. Três delas já nos enxotaram. Eram escolas alternativas, piagetianas, daquelas que ensinam a plantar feijão e a melecar as paredes com tinta vermelha. Mil reais de mensalidade. Você pode achar que não é problema seu. Engana-se. É em escolinhas como essas que seus filhos estão estudando. **Aprendem o preconceito desde cedo. Aprendem a afastar quem parece diferente deles.** Na Escola Nova, a diretora barrou meu filho na porta. Disse que não estava preparada para educar quem não sabe andar. Se ela não está preparada para educar uma criança deficiente de 3 anos, não está preparada para educar ninguém. Como sou endinheirado, ofereci algumas facilidades: material escolar adaptado, orientação por parte das terapeutas de meu filho e uma assistente de plantão na sala de aula para ajudar sempre que necessário. No caso de deficientes, porém, nem o indefectível privilégio de classe brasileiro funciona: ricos e pobres são discriminados do mesmo jeito. Em outra escolinha, chamada Vilhena de Moraes, a coordenadora informou que aceitava portadores de todos os tipos de deficiência, menos os

deficientes físicos. Criou uma discriminação dentro da discriminação, como num sistema de castas. (...) Ter um filho deficiente não é nenhum drama, nenhum peso, nenhum problema. Basta que os outros não perturbem. Os pais de crianças deficientes não querem favores nem comiserção. Pelo contrário: sentem um orgulho desmesurado de seus filhos. O que eles querem é que as crianças tenham a oportunidade de conviver com outras crianças. Nada de muito complicado (MAINARDI, 2003, Grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse deste trabalho é mostrar que existe um caminho viável no sentido de se tentar promover a inclusão social, seja das pessoas portadoras de deficiência ou de necessidades especiais, seja para designar espaços subtraídos do direito de ser mulher, ser negro, ser índio, enfim, de ser diferente. O caminho apontado foi o desenvolvimento do sentimento empático. Sabe-se, no entanto, que existem outros fatores, como os históricos, culturais, econômicos, políticos e ideológicos, relacionados à construção da moralidade, que precisam também ser considerados nesse processo de “humanização da humanidade”. Tem-se ciência, portanto, de que o desenvolvimento da empatia por si só não é a solução da questão, mas apenas um dos vários caminhos para se tentar promover a inclusão.

AGRADECIMENTO

Aos professores, funcionários e alunos da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores da UFCG, por todo o apoio e carinho despendido nos cinco anos que trabalhei nessa unidade (Lilian Galvão).

REFERÊNCIAS

ARNOLD, R. Empathic intelligence: the phenomenon of intersubjective engagement. In: **Anais da I International Conference on Pedagogies and Learning Queensland**, Australia, 2003. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/04pap/arn04242.pdf>. Acesso em 06 nov. 2012.

BATSON, C. D. **The altruism question**: towards a social social-psychological answer. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

BATSON, C. D.; POLYCARPOU, M. P.; HARMON-JONES, E.; IMHOFF, H. J.; MITCHENER, E. C.; BEDNAR, L. L.; KLEIN, T. R.; HIGHBERGER, L. Empathy and attitudes: can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 72, n. 1, p. 105-118, 1997.

BLAIR, R. J. R. Moral reasoning and the child with psychopathic tendencies. **Personality and Individual Differences**, v. 22, n. 5, p. 731-739, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, v.8, 1997.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL, Decreto número 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL, Lei nº 10.639/2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras Providências. Brasília: Imprensa Nacional, 2003.

BRASIL, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

BRASIL, Lei nº 8.742 de 7 dezembro 1993. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Brasília: DF, 1993.

BRASIL, Lei nº 8.842. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1994.

BRASIL, Lei nº 9394/96, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

CRICK, N. R. The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. **Child Development**, v. 67, p. 2317-2327, 1996.

DAY, L. Putting yourself in other people's shoes': the use of forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools. **Journal of Moral Education**, v. 31, n. 1, 21-34, 2002.

EISENBERG, N. Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. In: DAVIDSON, R. J.; HARRINGTON, A. (Orgs.), **Visions of compassion: western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature**. London: Oxford University Press, 2002, p. 131-164.

FERREIRA, P. Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos. **Estado de Minas**, Minas, 20 Jul. 2012, Caderno Gerais, Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais>. Acesso 10 Nov. 2012.

GALVÃO, L. **Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais**. 2010. 299f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

HASTINGS, P. D.; ZAHN-WALER, C.; ROBINSON, J.; USHER, B.; BRIDGES, D. The development of concern for others in children with behavior problems. **Developmental Psychology**, v. 36, n. 5, p. 531-546, 2000.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development**: implications for caring and justice. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003.

HOFFMAN, M. L. Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In: EISENBERG, N.; ROYKOWSKY, J.; STAUB, E. (Orgs). **Social and moral values: individual and societal perspectives**. Hillsdale: N. J. Erlbaum, 1989, p.139-152.

HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Orgs.), **Handbook of Moral Behavior and Development**, vol. 1. New Jersey: LEA, 1991, pp. 271-305.

HOFFMAN, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgement. In: N. EISENBERG, N. & STRAYER, J. (Orgs.). **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 47-79.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. In: GOSLIN, D. (Org.). **Handbook of socialization: theory and research**. Chicago: Rand McNally, 1969, p. 347-473.

MAINARDI, D. Deficientes Discriminados. **Revista Veja**, 10 Dez. 2003, Disponível em <http://veja.abril.com.br/101203/mainardi.html>. Acesso 10 Nov. 2012.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994 (Texto original publicado em 1932).

PIGMAN, G. W. Freud and the history of empathy. **The International Journal of Psycho-Analysis**, v. 76, p. 237-256, 1995.

UPRIGHT, R. L. The tell a tale: the use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 15-20, 2002.

VERDUCCI, S. A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education. **Educational Theory**, v. 50, n 1, p. 63-79, 2000a.

VERDUCCI, S. A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. **Journal of Moral Education**, v. 29, n. 1, p. 87-99, 2000b.

WISPÉ, L. History of the concept of empathy. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Orgs.). **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 17-37.

TECNOLOGIA E ETNIA: INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL

Izabel França de Lima¹

Henry Pôncio Cruz de Oliveira²

INTRODUÇÃO

No século XX teve início a decantada era da informação/informatização, e nesse contexto de novas descobertas científicas e tecnológicas o homem vislumbrou mudanças promissoras para a sociedade. As tecnologias ocasionaram uma série de mudanças em todos os campos do conhecimento e em particular na área da informação. O mundo globalizado transforma-se em mundo virtualizado, a comunicação em redes muda as relações entre as pessoas, organizações e governos, quebrando as fronteiras espaço-temporais, viabilizados pelo acesso e uso de informações através da Internet.

O Brasil experimenta a era digital, configurada por diversos autores como sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem, em rede entre outras categorizações (CASTELLS, 1999; CHOO, 2003; MATTELART, 2002; POZO, 2004; TAKAHASHI, 2000;). Independente da categorização teórica proposta, uma grande parte da população ainda não tem acesso a estes bens materiais e simbólicos, em virtude do ainda elevado custo de aquisição de computadores, banda larga, smartphones e tablets. Consequentemente, quem não sabe manusear os artefatos computacionais está à margem da sociedade, pois muitas

1 Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela UFPB e Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). belbibb@yahoo.com.br

2 Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Ciência da Informação pela UFPB e Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Henry.poncio@gmail.com

das atividades cotidianas são digitais³. A digitalização das atividades do indivíduo provoca exclusões, por este motivo a temática inclusão digital tem sido estudada em várias áreas expandindo-se a compreensão sobre este fenômeno e sobre o acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na sociedade.

Nessa perspectiva, a educação assume um papel relevante na sociedade que prioriza o domínio de curtas habilidades, considerando-se que os indivíduos desprovidos de competências para criar e processar a informação e gerar o conhecimento que essa sociedade valoriza, ficam excluídos. Paradoxalmente, o processo educativo atua não apenas como gerador de oportunidades, mas principalmente como agravante de situações de exclusão, sobretudo quando constatamos que a organização do conhecimento e a sua transmissão estão privilegiando os grupos dominantes. Caberia a educação facilitar o acesso a informação e geração de conhecimentos, permitindo, assim, o desenvolvimento das habilidades e das competências requeridas socialmente a partir da consideração de todos os saberes que os indivíduos necessitam em todos os níveis e grupos sociais. (IMBERNÓN, 2002).

Se tomarmos os indicadores do CETIC.br⁴ sobre a exclusão digital, percebemos que este fenômeno está perpassado por algumas variáveis como: a) falta de renda; b) dificuldade de acesso a banda larga em vários locais; c) falta de habilidade para acessar e usar os artefatos tecnológicos. Tais índices mostram que no Brasil 84% da população possui telefone celular, 38% telefone fixo, 31% computador de mesa e 8% computador portátil. Mas esses índices cai mais de 50% quando apresenta o a realidade da população com renda família de até 3 salários mínimos (SM), os dados são: 59% tem telefone celular; 12% telefone fixo; 5% computador de mesa e 1% computador portátil, esses

3 Para exemplificar: Movimentações bancárias em caixas eletrônicos ou ambientes web (Internet Banking); Votação com uso de urnas eletrônicas; Serviços eletrônicos prestados pelos governos (e-governement); Compras em sites (e-Commerce), entre outros.

4 Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Disponível em: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2010-total-brasil/rel-geral-00.htm>.

índices são semelhantes também para regiões mais pobre do país, com relação a zona rural e as classes D e E.

Quanto ao acesso domiciliar à Internet temos que no Brasil apenas 27% tem acesso, no recorte de renda familiar esse índice é de 3% nos domicílios com renda familiar de até 3 SM, correspondentes as classes D e E. A pesquisa apresenta os seguintes índices gerais para o tipo de conexão, 13% usam acesso discado, 68% banda larga fixa, 30% DSL, 25% modem via cabo, 12% via rádio, 3% via satélite e 10% banda larga móvel (3G). Nos índices por renda familiar temos que a população com renda até 3 SM 14% para o acesso discado, 64% banda larga fixa, 24% DSL, 27% modem via cabo, 11% via rádio, 2% via satélite e 8% banda larga móvel (3G).

A pesquisa também investiga os motivos pelos quais parte da população brasileira não tem computador no domicílio, e os índices apontam a falta de recursos financeiros como o principal motivo para 74% dos entrevistados. Quando apresenta o recorte da renda familiar cresce para 81% das pessoas com renda até 3 SM, bem como das classes C, D e E. Consideramos importante ressaltar que 26% dos pesquisados apontaram a falta de habilidade em usar o computador como motivo para não ter computador no domicílio, esse índice cresce para 30% entre a população com renda de até 3SM e 31% nas classes D e E. A pesquisa aponta que 52% da população brasileira nunca teve acesso a internet, já a população com renda familiar de até 3SM temos 77% de brasileiros que nunca tiveram acesso a rede mundial de computadores, ou seja, excluídos do mundo virtual/digital.

Corroborando com o exposto, Mattos e Chagas (2008) afirmam que o grau de desenvolvimento econômico define os contornos limitantes da inclusão/exclusão digital. Tais autores apontam que a renda percapita e o custo de acesso são fatores limitantes para inclusão dos sujeitos no acesso e uso de artefatos digitais.

Ampliando as correlações, podemos afirmar que a renda percapita está agregada ao problema da inadequada distribuição de renda

no Brasil, e constitui-se como fator relevante no processo de exclusão digital. A concentração de renda se desdobra em diversos outros problemas sociais, inclusive na marginalização dos sujeitos em setores urbanos periféricos. Analisando estes espaços urbanos, Cunha Júnior (2007) defendem que os espaços urbanos denominados periferias são marcadamente territórios de maioria afrodescendente.

A temática da afrodescendência tem sido evidenciada nos últimos anos, despertados pela atuação da militância no movimento negro e simpatizantes os estudos afrodescendentes tem sido abordados nos círculos acadêmicos apontando que sérias desigualdades etnicorraciais ainda não foram superadas pela sociedade contemporânea (ANDRADE, 2010; AQUINO, 2001; 2009, 2010, CUNHA JÚNIOR, 1999; LIMA; SANTIAGO; AQUINO, 2010; OLIVEIRA 2010; SILVA, 2009).

A ausência de trabalhos que investiguem a inclusão digital como meio de ampliação da educação e afrodescendência, estimula a pesquisa, e encontram justificativa no argumento de Aquino (2001)

O acesso à educação e qualidade de vida como pilares da performance intelectual do cidadão é restrito. O que dizer, então, do acesso à informação e ao conhecimento mediado pelas novas tecnologias, quando a luta de forças e os projetos em construção expõem suas restrições econômicas e materiais que limitam a participação igual para todos os cidadãos.

No Brasil, como em outros países da América Latina, propaga-se a necessidade de fazer a inclusão digital para as minorias que não têm acesso às TICs. A temática atrai a atenção de instituições de pesquisa como a Fundação Getúlio Vargas que em abril de 2003 divulgou o mapa da exclusão digital em que apresenta os seguintes dados: apenas 12% da população brasileira tem computador em casa e pouco mais de 8% estão conectados à Internet.(SILVA FILHO, 2003). Ao

atualizarmos esses dados com os índices de 2010 (CETIC.br⁵) Observamos que no geral houve um acréscimo considerável no número de domicílios com computador (31%) e com acesso a internet (27%), mas que a população de baixa renda ainda (5% computador e 3% internet) ainda não estão inseridos no mundo da informática.

Acresce a isso o fato de aproximadamente 80% da população está a margem das benesses proporcionadas pelas TICs. Os privilegiados que dispõem de computador em suas residências esbarra na questão do custo do acesso, por conta da grande defasagem de telefonia fixa no nosso país, um dos meios utilizados para acesso a Internet. Por outro lado, o custo da linha telefônica já exclui desse universo os que têm computador e que teriam a possibilidade de usar provedor gratuito. Apenas o mundo economicamente mais desenvolvido encontra-se envolto num complexo de redes digitais de alta capacidade, utilizando intensamente serviços de última geração.

Baseado nesses dados verifica-se que a inclusão digital está intrinsecamente ligada a exclusão sócio-econômica, assim como a educação, compondo o tripé, sobre o qual deve estar alicerçada a inclusão digital a ser formado pela educação, renda e TICs (SILVA FILHO, 2003).

Se com a população geral, o índice de inclusão digital é insignificante, quando nos voltamos nossa atenção para a população negra, temos dados mais assustadores, uma vez que os negros em nosso país ainda estão na base da pirâmide social.

Em suas pesquisas Aquino (2001) argumenta que:

O maior desafio que se coloca para os negros não é a recusa à tecnologia da informação, mas a integração no espaço virtual, aproveitando os recursos tecnológicos de uma forma positiva e procurando desenvolver uma atitude favorável em relação à tecnologia para combater

5 Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Disponível em: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2010-total-brasil/rel-geral-00.htm>.

o racismo. Participar da sociedade de informação significa penetrar velozmente numa via na qual as pessoas se tornam membros de uma gama de comunidades não enraizadas, tornando-se produtoras e distribuidoras de seus próprios produtos culturais.

A partir destas ideias compreende-se que os recursos das TICs podem transformar o indivíduo, e que essa transformação perpassa as formas de educação estabelecidas, consequentemente e para termos indivíduos conscientes de seus direitos e deveres no processo de evolução da sociedade a condição primordial é a educação.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO POTENCIALIZANDO A INCLUSÃO DIGITAL

Apesar de sua importância, e de ter seu custo minorado nos últimos anos, o uso de computadores na educação ainda continua restrito a poucos. As gestões governamentais para promover a inclusão digital para a população de baixa renda têm sido concretizadas na implementação de telecentros, que tem a proposta de criar espaços que proporcionem o contato das populações pobres com os microcomputadores e com orientação quanto ao seu uso, e de outras políticas de inclusão digital.

Para Guimarães (apud PIOLLI, 2003), “o acesso à informação, proporcionada pelo uso dos computadores conectados à Internet pode levar à inclusão social”, fazendo-nos refletir sobre o fosso social existente em nosso país, considerado um dos mais cruéis em matéria de distribuição de renda, onde uma minoria da população detém os recursos financeiros e tecnológicos em detrimento da maioria. Nesse sentido, alguns autores asseguram que:

Inclusão digital e inclusão social são indissociáveis. Nesse sentido, alguns projetos desenvolvidos nos Telecen-

tros de São Paulo mostram que é possível alcançar resultados positivos, por exemplo, em cursos de redação. “Quando uma pessoa passa a discutir acesso às universidades públicas ou cotas para negros nas universidades, usando o computador para fazer um texto, podemos dizer que isso é inclusão digital” (PIOLLI, 2003).

Essa consideração demonstra que a inserção digital não implica estar apenas plugado à rede por meio da Internet, mas qualquer atividade desenvolvida a partir das TICs.

PIOLLI (2003), afirma que às causas da exclusão tecnológica se misturam aos fatores culturais e econômicos porque no Brasil as desigualdades sociais atingem níveis assustadores em relação ao restante do mundo, daí entendermos que não somos os mais pobres do mundo, mas ao que parece, somos os mais injustos entre nós mesmos.

Para minimizar essa situação, as políticas estruturais devem possibilitar ações concretas de combate a exclusão digital. Nessa busca, Silva Filho (2003) apregoa a necessidade de proporcionar a inclusão digital das camadas da população que não tem acesso as TICs apresentando como causa primeira da exclusão digital a exclusão sócio-econômica, e complementa afirmando que um dos parceiros importante à inclusão digital é a educação.

Do nosso ponto de vista, para superar os atrasos e vicissitudes, faz-se mister fortalecer as políticas públicas de inclusão, pois não podemos deixar que as novas gerações continuem excluídas digitalmente. Porquanto ter acesso à internet significa estar participando de uma enorme rede de informação e serviços, evitando-se que essa gama da população brasileira continue a margem desse processo. Para tanto deve-se buscar a inclusão digital por meio do acesso a educação, as TICs e melhoria do poder aquisitivo da população (SILVA FILHO, 2003).

É a educação o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia. A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar. No Brasil, até mesmo a educação básica ainda apresenta deficiências marcantes. Particularmente nos segmentos sociais de baixa renda e em regiões menos favorecidas, o analfabetismo permanece como realidade nacional. (TAKAHASHI, 2000, p.7)

Como diria o educador Paulo Freire, “Na verdade, o que se está fazendo, em grande parte, com os meios de comunicação [...] é transferência de dados, que são ideológicos e que partem muito bem vestidos” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, cabe aos educadores que não estão satisfeitos com essa cultura tecnológica engendrada para as escolas “ver o que é possível fazer como antídoto à alta força manipulativa ou ideologizadora” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, 26) que inclui uns e exclui outros.

Para Valente e Almeida (1997), precursores e marcos na construção da informática na educação brasileira, o uso do computador nas escolas é pressionado pelo desenvolvimento tecnológico e pela competição estabelecida pelo livre mercado das empresas que produzem software para uso nas universidades e nas escolas. As mudanças tecnológicas mostram-se fantásticas e palpáveis, mas não correspondem igualmente às mudanças pedagógicas.

Utiliza-se o computador nas escolas de ensino fundamental e médio para ensinar conceitos de informática através de software educacionais, a exemplo dos tutoriais, exercício e prática, simulação simples, livros animados. Para os autores, a Internet vem proporcionando mudanças pedagógicas, ainda que questionados por alguns críticos

dessa abordagem. Essas mudanças, a princípio, foram motivadas não pelo avanço educacional e sim tecnológico. Por isso, Mercado (1999, p.3 apud RIBEIRO, 2001) afirma que:

Num mundo em que a informação e o conhecimento são cada vez mais a principal fonte de transformação da sociedade, torna-se obrigatório utilizar as novas tecnologias na educação. Não basta que os alunos simplesmente se lembrem das informações, eles precisam ter a habilidade e o desejo de utilizá-las, precisam saber relacioná-las, sintetizá-las, analisá-las e avaliá-las.

A rede tornou-se um meio para disseminação massiva e instantânea de informação, estabelecendo-se definitivamente como veículo de comunicação. A imprensa escrita já evoluíra há décadas, desde o surgimento do rádio nos anos 20, e da televisão, nos 50. A partir dos recursos multimídia disponíveis, contamos com novas possibilidades de comunicação.

A disponibilidade de tecnologia ou de infraestrutura não basta para garantir melhor grau de inclusão digital. No Brasil, milhões de pessoas gostariam de ter telefone fixo, mas não poderiam pagar sequer a assinatura básica residencial . Michael Minges citado por Siqueira (2003) afirma: “Até agora, pensávamos que as limitações de infraestrutura fossem a grande barreira para a inclusão digital, contudo o poder aquisitivo e a educação são, talvez, fatores ainda mais importantes”

De maneira geral, contudo, para adquirir conhecimentos básicos em informática, os interessados precisam recorrer a cursos pagos com resultados nem sempre satisfatórios. Há cursos de toda espécie, e não é despropositado dizer que no geral, a qualidade é discutível. E também não há, no Brasil, qualquer teste de avaliação e de certificação de conhecimentos em informática que permita ao interessado avaliar e comprovar suas habilidades e que aumente suas oportunidades no mercado de trabalho.

O importante mesmo é ter em mente que a informática na educação precisa ser aplicada com metodologia definida, onde os educadores conheçam com que finalidade político-pedagógica vai utilizá-la. O foco deve ser a elevação da qualidade do ensino-aprendizagem e, por conseguinte, da educação. Educação que promova a sociabilidade, a cooperação, a colaboração, a partilha, a participação democrática e a inclusão digital e social.

QUESTÕES ÉTNICAS NO BRASIL E INCLUSÃO DIGITAL

Na sociedade brasileira falta a consciência de que se produziu a forma mais perversa de racismo, acreditando-se que vivemos num paraíso racial, uma democracia racial, ou seja, acreditamos que nesse país inexistente conflito racial. Inclusive, nós negros, na maioria das vezes, compartilhamos com essa atitude porque assim foi-nos ensinado. Entretanto, essa realidade começa a apresentar sinais de mudança, um reconhecimento do racismo no Brasil e suas manifestações como pôde ser observado no discurso do Diretor do Departamento de Direitos Humanos do Itamaraty, em um dos seminários regionais preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, xenofobia e intolerância correlata realizado na cidade de Belém/PA, em novembro de 2000.

Nós reconhecemos que há uma problemática racial no Brasil, que a sociedade brasileira é racializada, E essa postura governamental está claramente definida no primeiro relatório que apresentamos ao Comitê Internacional para a Erradicação da Discriminação Racial das Nações Unidas, um relatório de 1996 do governo brasileiro (SEMINÁRIO RACISMO, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA, 2000).

Nesse Seminário alguns dos autores demonstram que ao realizar o corte racial fica visível a desigualdade no que respeita a trabalho, renda e instrução. O Ministério do Trabalho confirma que trabalhadores negros, exercendo a mesma atividade que não-negros, recebem menos, observando, assim, que a sociedade brasileira vê a pobreza na população negra como natural, inferindo a crença, mesmo inconsciente, de que o negro é inferior.

Deus (2000) refere-se a um estudo da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em que ao examinar 174 países, levando-se em consideração a população parda e negra, o Brasil, ele ocuparia o 108º lugar no *raking* econômico desses países. Ao considerar só os brancos, o Brasil sobe para 49ª posição dentre os 174 países. Incluindo brancos, pardos e negros, ocupa a 74ª posição. Atualizando os dados para 2011⁶, temos 187 países examinados, o Brasil, ele ocupa o 84º lugar no *raking* econômico desses países. Dessa forma, o racismo não pode ser Desconsiderado.

Aprofundando essa questão, Munanga (1996, p. 215) nos apresenta a seguinte reflexão: “o racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece á luz; é ambíguo. Meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos”. Mais adiante nos apresenta o discurso do Ministro da Educação em solenidade de abertura do IV Congresso Afro-Brasileiro no Recife em 1994, “[...] a discriminação do negro no Brasil não é racial e sim social”. Para ele essa afirmação só comprova como o mito da democracia racial em nosso país é resistente, e por isso difícil enfrentar uma realidade não-aceita e não-assumida.

As políticas educacionais precisam ajudar a combater as desigualdades sociais, focando as principais fontes de discriminação - a pobreza e o racismo.

[...] essa questão do racismo, como um poder que exclui, que elimina, foi construída historicamente, a gente sabe

6 http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3837&lay=pde

disso, mas precisamos nos contrapor a essa ideologia, que permite uma exploração do outro, simplesmente por ser diferentes, simplesmente por pertencer a um grupo que não o meu, a um grupo étnico que difere do meu. Então, faz com que eu possa me dar o direito de usar esse outro, usar o diferente, ou de me apropriar desse diferente, no sentido de dominá-lo (SANTOS, 2000).

Segundo Ponte (2003) na realidade brasileira são poucos os negros que possuem acesso à Internet, uma vez que a maioria da população negra é de baixa renda. O professor Ricardo Freitas está realizando uma pesquisa sobre afrodescendência na Internet diz: “políticas de inclusão digital podem bem transformar essa realidade. Mas para isso, é necessário que sejam velozes e eficazes, para que afrodescendentes não fiquem de fora do processo de composição disso que chamamos novas tecnologias, mas que em breve serão velhas”.

Pensamos que as tecnologias da informação quando direcionadas corretamente e apoiada em políticas públicas de inclusão e trabalhada para a melhoria da educação nos levaram a inclusão digital, Aquino (2001) corrobora com a ideia ao afirmar que a informática e a telemática podem desempenhar papel importante na melhoria do ensino, possibilitando novas fontes de conhecimento, mas à medida em que privilegia a uma pequena parte da população, tende a aprofundar as diferenças e a restringir ainda mais as oportunidades para aqueles que dispõem de menor renda, situação na qual estão incluídos a maioria da população afrodescendente. Daí o risco da exclusão social, também, do chamado “apartheid digital”, quer dizer, cria um enorme fosso entre a minoria plugada e uma grande massa, sem-internet, sem-tela, desvirtualizada.

Por isso Piolli (2003) afirma ser a Inclusão digital e inclusão social indissociáveis. Nesse sentido, alguns projetos desenvolvidos pelos governos mostram que é preciso investir não apenas em equipamentos, mas também em educação, seja através da inserção da escola ao mundo digital seja a mesma como centro cidadão de inclusão digital

atuando na comunicação a qual está inserida, seja sua atividade curricular abrangendo a educação digital de sua comunicação interna.

Além disso, a noção de exclusão digital pressupõe uma cadeia como: a falta de acesso à informática e à internet reduz as oportunidades na vida pessoal e profissional; conseqüentemente, aqueles que estão à margem do processo de digitalização terão menos oportunidades de acesso e de uso da informática e da internet e nesse contexto entra-se a população afrodescendente. Os afrodescendentes no Brasil estão concentrados nas classes D e E, com renda familiar de até 3 SM, que as pesquisas apresentadas comprovam ser as pessoas sem computador em casa e sem internet.

Nesse perspectiva, concordamos com Warschauer (2006, p. 23) ao afirmar que “[...] tecnologia e sociedade estão entrelaçadas e são co-constitutivas, e esse complexo interrelacionamento torna problemática qualquer hipótese de causalidade”

Observa-se portanto, que inserir digitalmente não é apenas está ligado em rede através da Internet, mas qualquer atividade desenvolvido a partir das TICs. As causas da exclusão tecnológica se misturam fatores culturais e econômicos. O Brasil é um país onde as desigualdades sociais atingem níveis assustadores em relação ao restante do mundo, Para Piollo (2003) “Não somos os mais pobres do mundo mas, ao que parece, somos os mais injustos entre nós mesmos”.

O maior desafio que se coloca para os negros não é a recusa à tecnologia da informação, mas a integração no espaço virtual, aproveitando os recursos tecnológicos de uma forma positiva e procurando desenvolver uma atitude favorável em relação à tecnologia para combater o racismo. Participar da sociedade de informação significa penetrar velozmente numa via na qual as pessoas se tornam membros de uma gama de comunidades não enraizadas, tornando-se produtoras e distribuidoras de seus próprios produtos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos pilares da inclusão social, da inclusão digital e consequentemente da construção da sociedade da informação e do conhecimento, pois educar para além da capacitação do uso das TICs, é capaz de proporcionar aos indivíduos o exercício efetivo do pensar, agir e conhecer para participar na produção de bens e serviços, das tomadas de decisão, saber operar eficientemente, nas atividades laborais, ferramentas, equipamentos e tecnologias constantemente atualizadas. (TAKAHASHI, 2000). Percebe-se a importância da interação educação e TICs quando utilizadas para integrar escola e comunidade, de sorte que mobilize a sociedade e a clivagem entre o formal e o informal seja rompida.

Assim, suspeitamos que as tecnologias da informação quando direcionadas corretamente, e apoiadas por políticas públicas de inclusão na perspectiva da melhoria da educação pode contribuir para a inclusão digital. A informática e telemática podem ser utilizadas na educação para melhoria do ensino-aprendizagem, possibilitando novas fontes de conhecimento, mas como apenas uma parcela da população tem acesso, pode ocorrer o reverso, ou seja, aprofundar as diferenças deixando a margem desse processo a população de baixa renda. Teme-se que o *gap* social se faça presente no mundo digital, ocasionando o “*apartheid digital*” ou seja, um distanciamento entre a minoria que acessa a internet e a maioria “sem-internet, sem-tela, desvirtualizada” (AQUINO, 2000).

A inserção da população brasileira afrodescendente na sociedade da informação/informatizada vai para além do acesso físico a computadores e à conectividade com a rede mundial de computadores, também exige acesso a habilidades e ao conhecimento, ao conteúdo e à língua, para ser capaz de utilizar as TICs com finalidades significativas. O Brasil tem como desafio reduzir a marginalização, a pobreza e a desigualdade, estendendo a inclusão digital/social para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alcilene Costa. **Entre a letra e o espírito: o discurso de professoras (as) sobre estudantes negros (as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública.** 122f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

AQUINO, Mirian Albuquerque. Tecnologias da informação e racismo: combatendo monstros com arma suave. . In: SABÓIA, Gilberto Vergene; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro(Org.). **Anais de seminários regionais preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, xenofobia e intolerância correlata.** Brasília, DF:Ministério da Justiça, 2001. p. 379-402.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Memória da Ciência: A (in) visibilidade dos/as negros/as na produção do conhecimento da Universidade Federal da Paraíba [Projeto de Pesquisa].** João Pessoa: Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, 2009.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Processos de apropriação, organização, disseminação e democratização da informação no Movimento Negro da Paraíba.** [Projeto de Pesquisa]. João Pessoa: Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. **Programa Nacional de Informática na Educação**(PROINFO) Diretrizes, Brasília, DF, 1997. 22p. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/indexSite.php?op=P>. Acesso em: 27 fev. 2006.

BURCH, Sally Sociedade da informação e Sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMIENTA, Daniel. (Coord). **Desafios de Palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação.** Paris: C & F Éditions , 2005. Disponível em: <<http://vecam.org/article519.html>>. Acesso em 03 jan. 2012

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões.** São Paulo: Senac, 2003. 426p.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2010/apresentacao-tic-domi-cilios-2010.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (Org.) **Espaço urbano e afrodescendência: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas**. Fortaleza: UFC, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. História Africana na Formação dos Educadores. **Cadernos de Apoio ao Ensino**. Maringá, n. 6, p.61-77, abr. 1999.

DEUS, Zélia Amador. Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância, e suas vítimas. In: SABÓIA, Gilberto Vergene; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). **Anais de seminários regionais preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília, DF:Ministério da Justiça, 2001. p. 179-190.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação: diálogos**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

LIMA, Izabel França; SANTIAGO, Stella Márcia de Moraes; AQUINO, Mirian de Albuquerque. A informação que circula sobre a política de cotas no ensino superior. **Plurais - Revista Multidisciplinar da UNEB**, Salvador, v. 1, n1, p. 76-91, jan. abr. 2010.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002. 197p.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor; CHAGAS, Gleison José do Nascimento. Desafios para inclusão digital no Brasil. *Perspectiva em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 67-94, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n1/v13n1a06.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

MINANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHUWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **Raça e diversidade**, São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

NERI, Marcelo et al. Lei de Moore e políticas de inclusão digital. **Revista Inteligência Empresaria**. Rio de Janeiro, n. 14, p.5-9, jan. 2003.

OLIVEIRA, Henry Poncio Cruz. **Afrodescendência, memória e tecnologia: uma aplicação do conceito de informação etnicorracial no projeto "a cor da cultura"**. 135f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PIOLLI, Alessandro. **Acesso à informação promove inclusão social**. 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura06.shtml> Acesso em: 26/03/2005

PONTE, Gabriella. A face virtual do racismo: afrodescendentes buscam seu espaço na Rede. **Sete Pontos**, ano, 1, n. 2, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/2/afronet.htm>> Acesso em: 04 maio 2006.

POZO, Juan. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Tradução de Antonio Feltrin. Porto Alegre : Artmed, 2004.

RIBEIRO, Roseane Albuquerque. **Informática na educação: uma análise deste paradigma na era contemporânea**. 2001, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SANTOS, Risomar Alves dos. O papel da educação na prevenção do racismo e da intolerância. In: SABÓIA, Gilberto Vergene; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). **Anais de seminários regionais preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília, DF:Ministério da Justiça, 2001. p. 191-206.

SANTOS, Risomar Alves dos. O papel da educação na prevenção do racismo e da intolerância. In: SABÓIA, Gilberto Vergene; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). **Anais de seminários regionais preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília, DF:Ministério da Justiça, 2001. p. 191-206.

SEMINÁRIO “RACISMO, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA”, 2000. Belém, **Anais...**Brasília, DF: Ministério da Justiça. Disponível em:<<http://www2.mre.gov.br/ipri/Rodrigo/RACISMO/HP%20Racismo.doc>> Acesso em: nov. 2011.

SILVA FILHO Antonio Mendes. Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 3, n. 24, maio, 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SILVA, Alba Lúcia de Almeida. **A (cons) ciência da responsabilidade social e ét(n)ica na produção de conhecimento sobre o (a) negro(a) em programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba**. 137f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SIQUEIRA, Ethevaldo. Retrato da inclusão digital no mundo. **Estadão.com.br**, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/tecnologia/coluna/ethevaldo/2003/nov/24/42.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

SPIGAROLI, Angélica Aparecida. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramentas potencializadoras para inclusão: um desafio para a sociedade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus. (Orgs). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas / cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. cap. 13, p. 211-231.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da Informação no Brasil: o livro verde**. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 195p.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José. **Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor**. São Paulo: UNICAMP/USP, 1997. Disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/222.zip>. Acesso em: 25 nov. 2011.

Warschauer, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. Tradução Carlos Szhak. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.

EIXO TEMÁTICO 2

RAÇA, ETNIA E CULTURA

A FORMAÇÃO ETNICORRACIAL NA UNIVERSIDADE: AFIRMAÇÃO OU NEGAÇÃO.

Risomar Alves dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade apresentar resultados da pesquisa *Formação de professores e diversidade racial* realizada com discentes do Centro de Formação de Professores/UFCG, no ano de 2007 a 2009, vinculada ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica - PIVIC da Universidade Federal de Campina Grande.

A pesquisa foi realizada com 38 (trinta e oito) estudantes dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, em Cajazeiras-PB, que encontravam-se no VII período de seus cursos. A investigação pautou-se em identificar e analisar concepções elaboradas pelos sujeitos participantes acerca das categorias racismo, preconceito, discriminação e diversidade racial, relacionados à perspectiva da formação docente. A opção por esse público participante justificou-se pela compreensão de que, no recorte estabelecido, esses estudantes já haviam tido oportunidades formativas de ter acesso a conteúdos referentes às disciplinas pedagógicas que integram parcialmente a estrutura curricular dos cursos.

O universo dessa pesquisa se configurou numa perspectiva de abordagem teórica que buscou superar a visão fragmentada na qual se desenvolvem investigações científicas tradicionais. Aportamo-nos em

¹ Professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP. Email: risomar.santos@yahoo.com.br

autores que enfocam a temática da diversidade racial (GUIMARÃES, 2003; SANTOS, 1984; SCHWARTZ, 1999), a formação docente (ANDRÉ, 2007; PIMENTA, 2007; PINTO, 2002; SANTOS, 2007), dentre outros que privilegiam a discussão acerca das relações étnicorraciais e da formação de professores, no contexto educacional.

O questionário aplicado foi composto por um roteiro flexível de questões abertas e fechadas, referente à temática pesquisada: Formação de Professores e Diversidade Racial. As questões foram estruturadas para procurar saber se os graduandos em seus cursos de formação tiveram acesso em sala de aula a conhecimentos referentes à diversidade étnicorracial, racismo, preconceito e discriminação e quais suas compreensões a respeito desses temas ainda presentes na sociedade brasileira e conseqüentemente na escola. Esse trabalho contou com a colaboração de dois pesquisadores voluntários, alunos do curso de Pedagogia.

DISCUTINDO A TEMÁTICA RACIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Com base nas considerações acima procuramos aprofundar a temática na formação docente, pois na condição de educadora e de formadora de educadores sinto-me inquieta com relação ao silêncio referente ao tema da diversidade, bem como a aparente democracia racial, existente na sociedade brasileira, como afirma Santos:

Conceber uma formação docente que considere o reconhecimento da diversidade dos grupos sociais atendidos pela escola, tais como: populações rurais, urbanas, diferentes raças, etnias, linguagens, gêneros, modalidades educativas e seus vários níveis de desenvolvimento requer pensar uma educação voltada para a complexidade e a diversidade que permeia esse contexto (2007; p.3).

O povo negro encontra-se até os dias atuais em luta pela conquista de cidadania que lhe garanta o direito a um espaço social respeitado e a uma educação digna. Isto acontece porque a sociedade criou uma interiorização e diferenciação subjacente à valorização do negro, que é visto como inferior a outros grupos, transformando diferença em exclusão social para muitos, o que é reforçado geralmente nas escolas, por meio de uma educação eurocêntrica.

Entendemos por diferença a variedade de conceitos que são constituídos, reproduzidos e ressignificados para demarcar fronteiras fixas e imutáveis como o racismo entre grupos humanos tidos como inerentemente diferentes e não relacional. (BHAR, 2006).

Assim, o racismo como hoje o conhecemos, não aconteceu de um momento para outro, foi se consolidando historicamente, desde os colonizadores que utilizaram a mão de obra escrava para a conquista de riqueza e poder (SANTOS, 1984). Este racismo foi se constituindo como ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos, partindo do princípio de que umas raças são naturalmente inferiores a outras, por apresentar cor de pele ou traços diferentes de povos que se consideram superiores. (GUIMARÃES, 2003)

Alguns negros arraigados a este pensamento negativo e a atitudes sociais discriminatórias menosprezam sua cor e negam seus estereótipos. Por pressão individual ou coletiva, são criadas condições favoráveis para que o grupo afetado internalize uma imagem desfavorável de si mesmo (SCHWARTZ, 1999). A sociedade brasileira possui um racismo que se perpetua implícito nas atitudes e comportamentos das pessoas. A ausência de informações contribui para atitudes de desconsideração em relação à existência do grupo negro.

Através de várias lutas pelos direitos sociais da população negra, medidas efetivas estão sendo tomadas para a reversão da situação no âmbito educacional, para que, de fato, a escola possa construir-se democrática. Com vista a atingir esse objetivo, foram criadas Leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008 que determinam o ensino de história

e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas escolas de Educação Básica de todo país.

É sabido que o desenvolvimento de uma educação inclusiva e plural não é tarefa simples, por isso, para que se torne real essa proposta, a educação deve ser voltada para a complexidade e a diversidade dos sujeitos presentes no ambiente escolar. Quando falamos em *Educação inclusiva*, [...] *estamos considerando a diversidade de aprendiz e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – indistintamente – o direito de aprender [...]* (EDLER CARVALHO, 2005).

CONVERSANDO SOBRE DE RAÇA, RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E DIVERSIDADE RACIAL.

Diante dos primeiros contatos com os universitários, observamos que eles sentiam-se desmotivados em participar da pesquisa, pois alguns respondiam sem muita atenção, outros deram respostas curtas para as questões subjetivas e alguns deixaram questões sem responder. Foi visível no momento da aplicação do questionário, certo desconhecimento dos alunos com relação ao tema pesquisado, em razão de que, no processo de formação inicial, muitos profissionais das várias licenciaturas não têm a oportunidade de refletir sobre questões raciais no âmbito educacional. Dessa forma, a ausência da temática racial na formação docente contribui para reforçar a existência do racismo na sociedade brasileira, e, sobretudo no cotidiano escolar, onde são comuns atitudes de preconceito e discriminação.

Assim, é de fundamental importância que na formação inicial ou continuada de professores sejam trabalhados os diferentes contextos históricos, culturais e raciais presentes nas sociedades, pois, de acordo com Feldmann (2003, p.19), é preciso, [...] formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fieis aos seus sonhos, respei-

tem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica, crítica e étnica na sociedade brasileira [...].

Analisando as respostas relacionadas ao entendimento dos estudantes sobre o racismo, os trinta e oito entrevistados demonstraram não entender especificamente o verdadeiro significado dessa palavra. Por meio de frases confusas disseram:

“é uma atitude irracional; falta de entendimento das pessoas enquanto cidadãos; atitudes negativas baseadas em estereótipos; um tipo de ideologia que se fundamenta na raça das pessoas para buscar entender suas características; diferentes raças que influenciam o preconceito” (alunos participantes).

Ficou visível que a formação teórica desses alunos foi restrita, pois entendiam os males que o racismo pode causar às pessoas, mas não demonstraram conhecimento suficiente para conceituá-lo.

Do total de participantes, quatorze disse existir racismo por falta de informação. Muitos não entendiam o que significava exatamente tal atitude, mesmo assim as justificavam; treze responderam ser atitude de discriminação às pessoas; quatro disseram ser atos de preconceito e sete não souberam responder.

Autores como Rocha (2004), conceitua o racismo como algo que designa um comportamento hostil e de menosprezo em relação a pessoas de grupos diferenciados, cujas características intelectuais ou morais são consideradas “inferiores” por outros grupos que se consideram “superiores”, tendo por base características raciais.

Sabemos ser complexo o entendimento de assuntos como racismo, preconceito e discriminação e que essa falta de clareza referente a tais conceitos causam problemas que desafiam a sociedade e a escola, questionando a nossa capacidade de tratar a pessoa negra como igual.

É necessário que se tenha conhecimentos sobre o mal que tais atitudes causam e suas consequências. As falas abaixo mostram o entendimento dos participantes sobre o racismo

“Racismo é quando uma pessoa não aceita a raça de outra pessoa e acaba a discriminando por não ser igual a ela”. (aluna 7º período de Ciências)

“A falta de informação sobre a raça faz crescer na mente de algumas pessoas a discriminação do qual chamo de **racismo**”. (aluno 7º período de História)

“O Racismo está relacionado à discriminação de raças, geralmente a negra”. (aluno 7º período de História).

O que se percebe nessas falas é que a maioria dos participantes sabe da existência do racismo, mas por falta de conhecimento – como eles próprios dizem – não tem suporte teórico para discutir sua existência na sociedade. Um exemplo claro desse racismo está na forma como a raça negra ainda é vista socialmente, com estereótipos de inferioridade, demonstrado em atitudes preconceituosas de pessoas, que se acham superiores por pertencerem a grupos aceitos socialmente. Vale salientar que, não só os negros são vítimas do racismo, mas também os não brancos – mulatos, índios, caboclos, e outros – discriminados por não fazerem parte do padrão de normalidade imposto pelo eurocentrismo cultural.

Muitas pessoas ainda acreditam que no Brasil, as relações raciais são totalmente harmônicas, isto é, que vivemos em uma verdadeira “democracia racial”, quando na realidade não é isso o que acontece diariamente na sociedade. Ferreira (2000), diz ser o Brasil foi o país que criou a primeira democracia racial, a qual objetivava convivência equânime entre brancos e negros, e afirma: “Essa concepção, tornada discurso oficial, é na verdade, um mito, hoje questionado pelos brasileiros” (p.39) De acordo com outros pesquisadores esse mito dificul-

ta o combate às injustiças, pois encobre preconceitos que ocorrem de forma consciente ou inconscientemente na cabeça e nas atitudes dos indivíduos relacionados aos grupos étnicorraciais.

As formas de manifestação do racismo são as mais diversas – atitudes, gestos, olhares – introjetadas por uma sociedade racista e, reproduzidas por pessoas, inclusive negras, com aquelas consideradas fora do padrão imposto pelo eurocentrismo², o que dificulta a construção de uma autoestima ou até de uma assunção positiva das raízes étnicorraciais para parcela da população negra. Fatos inaceitáveis atualmente.

Todavia, como afirma Freire (1996, p.36) com relação à discriminação na sociedade: “Faz parte igualmente do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Com base nos dados analisados, quando perguntados sobre preconceito, vinte e quatro alunos das licenciaturas disseram ser um conceito antecipado de algo que quase sempre não é verdadeiro; dez relacionaram à presença desse ato à falta de informação, o que geralmente acontece com pessoas negras, homossexuais e quatro explicaram ser atitudes irracionais, como podemos ver nas falas abaixo:

“Preconceito: É uma ideia pré-estabelecida sem conhecimento prévio, da qual induz a uma série de barbaridades e conceitos falsos” (7º período História).

“Preconceito: É um conceito tido previamente” (7º período pedagogia).

2 Visão de mundo que considera o grupo a que o indivíduo pertence o centro de tudo. Elegendo-o como o mais correto e como padrão cultural a ser seguido por todos; considera os outros, de alguma forma, diferentes e inferiores. (Rocha; 2004).

É verídico que a falta de informação sobre um determinado assunto, nos faz criar um conceito antecipado das coisas; é o que denominamos preconceito. Isto gera uma distorção nas ideias e nos faz refém da demagogia presente em atitudes impostas pelas pessoas, na sociedade. Estamos ligados a um padrão de beleza, no qual tudo que é diferente causa temor e repulsa.

Segundo Rocha (2004), o preconceito é uma ideia que fazemos de uma pessoa, grupo de indivíduos ou povo, que ainda não conhecemos. É o tipo de sentimento ou opinião irrefletida que não tem nenhum fundamento racional. Preconceitos estão enraizados em todas as culturas e são difíceis de serem erradicados porque as pessoas são sempre mais inclinadas a ficarem com suas próprias ideias mesmo que, às vezes, as suas sejam falsas. O preconceito serve para justificar o injustificável, ou seja, o tratamento desigual e a discriminação que são dirigidos a indivíduos ou grupos.

Quando se tratava da discriminação, as respostas não foram diferentes, e relacionavam estes atos também à falta de informação, ou a algo desumano sendo relacionado com o preconceito, na maioria das vezes, conforme as falas:

“Discriminação: Falta de conhecimento. Ignorância”.
(aluno do 7º período de Historia).

“Discriminação: A discriminação é um outro tipo de exclusão e esta diretamente ligada ao racismo e ao preconceito”. (aluna do 7º período de Pedagogia).

“Discriminação: Está relacionada a não aceitação de pessoas com cor, culturas ou raças diferentes”. (aluna do 7º período de Pedagogia).

A discriminação viola direitos das pessoas, não só referentes à raça, mas também ao sexo, à religião, a condição financeira, entre ou-

tras. A sociedade impõe um padrão, e quem não seguiu-lo ou não tiver nele inserido, estará sujeito a discriminações. Um exemplo está na fala de um dos participantes, que disse sentir-se discriminado:

“Este trabalho é bem interessante. Sou negro e sofro vários preconceitos e discriminações por minha cor não ser tão aceita socialmente”. (aluno do 7º período de História).

Cavalleiro (2003) afirma que a melhor forma de erradicar atos de preconceitos, discriminação e racismo é manter-se informado de culturas, valores e principalmente da história de povos diversos que, para a sociedade eurocêntrica estão fora do padrão aceitável socialmente.

COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIVERSIDADE RACIAL E CULTURAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA.

Quando se trata da formação dos professores, é perceptível que a Universidade, em sua maioria, ainda não prepara os graduandos para o trabalho com a diversidade racial e cultural dos povos que compõem a nação brasileira. Poucas são as licenciaturas com disciplinas que discutam temas ligados a preconceito, racismo ou discriminação, e muito menos preparam os futuros professores para desenvolverem trabalhos relativos à diversidade étnicorracial em sala de aula. Pelas respostas, os alunos sentem a necessidade de disciplinas que melhor expliquem essa diversidade e os ajudem a trabalhar na erradicação de atitudes preconceituosas, que se perpetuam socialmente. Diante dos resultados obtidos, quatorze participantes alegaram ter acesso na universidade a assuntos ou disciplinas que abordavam sobre a diversidade racial no Brasil; vinte e quatro disseram nunca ter tido nenhum conteúdo que trabalhasse com essa temática, o que ficou confirmado em suas falas

“Creio que a diversidade racial e cultural deve mesclar as formas de conhecimentos”. (aluno do 7º período de Pedagogia);

“Compreendo que tem maior diversidade racial, que não pode discriminar nenhuma raça”. (aluno do 7º período de Pedagogia)

Estes indicadores possibilitam um entendimento de que instituições de ensino superior em geral, parecem não preparar seus alunos para o trabalho com as relações raciais e à diversidade cultural existentes no Brasil. A própria Universidade não trabalha com questões como estas em suas graduações; raríssimas são as licenciaturas que, de alguma forma, abordam temas ou disciplinas referentes à diversidade étnicorracial da população, o que leva professores e alunos ao silenciamento em torno de tais questões, conforme falas:

“Diversidade racial e cultural significam riqueza em relação à união de vários povos e culturas em um só País. Infelizmente hoje ainda é fator principal para atos de desrespeito e discriminações, pouco trabalhados e discutidos nas escolas e em ambientes sociais. Alvos de preconceitos”. (aluno 7º período de ciências).

“O Brasil desde os primórdios acolhe em seu território diferentes povos com suas culturas, costumes e raças, essa mistura torna o Brasil um País rico em diversidade racial e cultural”. (aluno do 7º período de pedagogia).

O nosso país é rico em sua diversidade racial e cultural e pouco ainda se valoriza essa riqueza. Refletir sobre a cultura negra é considerar lógicas simbólicas historicamente construídas, por grupos socioculturais específicos, dentre estes, os descendentes de africanos escravizados no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores necessitam ser capacitados para o trabalho com a diversidade dos alunos, tendo como objetivo desconstruir o mito da Democracia Racial ainda cultivado no Brasil e assim, serem capazes de corrigir concepções suas e dos alunos, para combater atitudes e palavras que insinuem desrespeito e discriminação para com os diferentes grupos étnicos. Tal preparação deveria ser oferecida ainda durante o período de sua graduação ou formação inicial.

Tratar diversidades étnicas e pluralidades culturais requer considerar questões anteriormente colocadas, as quais levam a acreditar que se quer mudança, por isso, a preocupação com uma educação que valorize os diferentes contextos históricos e sociais, que se entrelaçam na produção de conhecimentos para que os indivíduos possam conviver com a possibilidade de crescimento mútuo entre os diferentes grupos sociais.

Para isso, deve-se contar com a participação das Universidades, como principais responsáveis pela formação inicial de professores, para que desenvolvam atitudes críticas frente a ações pedagógicas do cotidiano escolar e atuem em processos de colaboração mútua para a apreensão de conhecimentos necessários a uma prática inclusiva da diversidade e multiplicidade de culturas, valores, crenças, gêneros, raças e classes sociais presentes nas escolas.

Uma formação inicial que se proponha a desenvolver no professor atitudes críticas e o capacite a discutir diferentes visões de mundo, culturas e raças que permeiam a ação educativa, como também o sujeito nela envolvido, pode trazer muitas contribuições para a profissionalização do docente, ao contemplar as complexas questões da diversidade e pluralidade (GARCIA, 1999). Talvez essa perspectiva de formação ajude os professores a tratarem das diferenças presentes na escola, de modo que, ao invés de considerá-las como dificuldades, passem a aproveitá-las em seu potencial construtivo.

Esse olhar deveria ser constante na formação de professores para que em breve aumente o número de profissionais aptos a desenvolverem um trabalho com a perspectiva de formar cidadãos críticos, criativos, voltados para uma educação intercultural, como afirma Candau

A perspectiva da educação apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm a ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca. (2002, p.59)

É esse desafio que se busca na formação de professores para o trabalho com a diversidade, seja ela racial, étnica, cultural, de gênero, entre outras encontradas nas práticas pedagógicas das várias escolas existentes na sociedade brasileira. Com esse propósito continuar-se-á a ressituar práticas de formação que possam colaborar com uma educação multicultural e plurirracial.

Como ficou constatado na pesquisa, a formação de professores, em geral, e também no Centro de Formação de Professores deixa a desejar, no sentido de possibilitar conhecimentos acerca da diversidade da população brasileira aos futuros professores, nas diversas licenciaturas que oferece. A ausência de tais conhecimentos foi comprovada através dos relatos dos participantes da pesquisa, nos vários cursos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. Cadernos Pagu 26. Campinas – SP. Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/Unicamp, 2006: p. 329-376.
- CANDAU, Vera. Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 1,3,4.
- CAVALEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2 ed. São Paulo: contexto, 2003.
- EDLER CARVALHO, Rosita. Educação Inclusiva: do que estamos falando? Revista Educação Especial, núm. 26, 2005, pp. 1-7. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil.
- Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>. Acessado em maio de 2015.
- FERREIRA, Ricardo Frankiln. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: PALLAS, 2000.
- FELDMANN, Marina. **Questões Contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento**. São Paulo: [s.n.]. 2003 [inédito].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Editora Porto, 1999.
- KABENGUELE, Munanga (Org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília/ MEC: Secad, 2005.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. In: Educação e pesquisa. São Paulo: v.29, n.01, p.93 – 108. jan/jun, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (org.). **Relações raciais e educação**: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro. Minas Gerais: NZINGA/ Mazza ed. 2004.

SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo. São Paulo: Abril cultural. Editora Brasiliense, 1984.

SANTOS, Risomar Alves dos. Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC/SP; São Paulo, 2007.

SILVA, Maria Palmeira da. Identidade racial brasileira. In: SANTOS, Gevanilda. (org.). Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI- 1 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SCHWARTZ, Lilia. Questão racial e etnicidade, in: Sergio Micelli (org.) O que ler na ciência social brasileira (1970-1995), vol. 1, Antropologia, São Paulo, Editora Sumaré, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo: v.29, n.01, p.93 – 108. jan/jun, 2003.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (org.). **Relações raciais e educação**: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002.

O MARABAIXO DO AMAPÁ E O REISADO DO CARIRI CEARENSE: DIÁLOGO ENTRE ARTE/CULTURA NEGRA E RELAÇÕES ÉTNICAS NA EDUCAÇÃO

Cícera Nunes¹

Piedade Lino Videira²

INTRODUÇÃO

O presente artigo aglutina experiências com a arte e a cultura de base africana, especificamente a dança afro, em duas regiões brasileiras com significativa presença de população afrodescendente, o estado do Amapá e o Cariri no estado do Ceará. Os trabalhos referidos são resultado de investigações científicas de Mestrado junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará com os objetivos de investigarem o processo educativo repassado de geração à geração por meio das africanidades presentes na cultura afrodescendente, especificamente o Marabaixo afroamapaense e o Reisado Caririense. Buscamos ainda analisar de que maneira a participação dos sujeitos da pesquisa nessas expressões culturais significavam positivamente sua identidade étnica estabelecendo a relação entre dança/arte/educação para a efetiva cidadania dos educandos afrodescendentes. O aporte teórico-metodológico que subsidiou o desenvolvimento dessas pesquisas foram os conceitos de Afrodescendência, Memória e Territorialidade coadunados com a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. As pesquisas revela-

1 Dra. Cícera Nunes, Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do CARIRI – URCA – E-mail: ciceranunes@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/8976938140345357>

2Dra. Piedade Lino Videira, Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: piedadevideira@bol.com.br. <http://lattes.cnpq.br/4269580489108934>

ram que as danças do Marabaixo e Reisado constituem-se em expressão cultural de fundamental relevância para a autovalorização de seus partícipes, da cultura e das comunidades negras que nelas estão inseridas, além de proporcionarem aos educandos (as) conhecimentos sobre sua cultura e de si próprio.

Propomos, neste artigo, um caminho para se fazer arte e educação por intermédio das danças brasileiras de matriz africana. A dança é uma forma de pensamento e prática social, repleta de expressividade promovendo a construção de textos históricos e culturais que evidenciam o legado ancestral deixados a humanidade por diversas civilizações, como patrimônio imaterial que deve ser conhecido e valorizado por todos. Por este motivo, a escola deve possibilitar que a criança vivencie experiências com a arte da dança e, através dela, conheça a história de seus ancestrais, a sua própria e da comunidade em que está inserida.

O Marabaixo do Amapá e o Reisado Caririense compõem o patrimônio cultural imaterial brasileiro e são conhecimentos importantes para o reconhecimento e valorização do legado deixado por africanos e afrodescendentes. Nas comunidades pesquisadas a dança está presente em todos os momentos e através delas os integrantes expressam a sua etnicidade, sua história de vida e sua relação com uma memória ancestral. Essas expressões culturais ocupam lugar importante na formação intelectual, moral, espiritual e humana das crianças e jovens inseridos nesse contexto. Nesse sentido, o trabalho com essas danças na escola pode possibilitar que essa instituição se transforme num espaço plural onde os/as estudantes sintam orgulho da sua cultura e potencializem a sua identidade étnica.

Nesse texto, levantamos as relações dessas expressões culturais com o continente africano e com a cosmovisão africana no Brasil. Discutimos ainda como esses elementos de africanidades podem compor os programas curriculares das escolas enquanto possibilidades para se trabalhar a memória-histórica dos afrodescendentes nessas duas regiões brasileiras. Defendemos que o conhecimento do referencial

cultural no qual os alunos estão inseridos é fundamental para a compreensão dos fatos históricos que envolvem a sua vida, a vida da sua comunidade, para que se orgulhem da sua pertença étnica e para que desenvolvam o respeito pelas outras culturas.

Para a análise e compreensão desses patrimônios, recorreremos ao referencial teórico pautado na memória individual/coletiva na concepção de Maurice Halbwachs (1990) que trabalha a memória de forma diferenciada ultrapassando os conceitos psicológicos e restritos ao indivíduo e defendendo a existência de uma memória coletiva, construída através das relações sociais. O autor admite que exista uma memória pessoal-autobiográfica, mas acrescenta que essa memória individual apoia-se na memória histórica individual/coletiva e estas só se opõem aparentemente.

Na afrodescendência, que é o reconhecimento da existência de uma etnia de descendência africana. Esta etnia tem como base comum dos membros do grupo as diversas etnias e nações de origens africanas e o desenvolvimento histórico destas nos limites condicionantes dos sistemas predominantes de escravismo criminoso e capitalismo racista. Esta etnia não é única, é diversa, não se preocupa com graus de mescla interétnica no Brasil, mas sim com a história.

O conceito de afrodescendência surge das controvérsias criadas sobre a existência ou não de uma identidade negra no Brasil (CUNHA JR., 1999). E, por fim, na territorialidade dos espaços urbanos considerados como um conjunto indissociável de que participam, recriam e são sujeitos autônomos afrodescendentes na sociedade brasileira em movimento, construindo seus próprios espaços (SANTOS, M. 1996).

Os movimentos construídos a partir da compreensão desses pressupostos como base conceitual das pesquisas sócio-históricas realizadas com a dança afro, articularam-se com nosso objetivo central de registrarmos, analisarmos, teorizarmos e compreendermos como se constituem essas danças a fim de valorizá-las como área de conhecimento relevante para a abordagem da história e cultura afrodescen-

dente na escola, atendendo ao que postula a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

A seguir abordaremos aspectos relevantes sobre a história, os sentidos e significados dessas danças para suas respectivas comunidades, e faremos uma breve descrição das características dessas tradições seculares afro-brasileiras. Fechando a reflexão, falaremos sobre a relevância de trabalharmos pedagogicamente a cultura afrodescendente como expressão de arte e cultura de nossos ancestrais africanos nas escolas.

VENHA CONHECER E DANÇAR O MARABAIXO DO AMAPÁ

A dança – ritmo suave de ir e vir, daqui para ali – embalada pela ternura das vozes femininas entoada ao som da caixa percutida, toma o espaço de uma vivência adquirida ao misturar-se com um ardente tempero de gengibirra. Assim, de geração a geração, caminha a tradição nos passos da dança do Marabaixo (CUNHA JR, 2009,p.17)

Inicialmente apresento-lhes o bairro, que não outro senão o Laguinho, parte da história dos modos de ser negro e negra em Macapá, território de muitas vivências, da vida e da cultura negra, lugar de muitas memórias, ao embalo da dança do Marabaixo (CUNHA JR, 2009). O Laguinho, território afro-amapaense, possui historicamente sua identidade étnica como bairro de negros. Neste bairro o Marabaixo une gerações para a afirmação positiva de valores, princípios morais, humanos, religiosidade e conhecimentos da/sobre a comunidade dançante.

Falar em Laguinho é falar sobretudo de Marabaixo³e, por conseguinte, reverenciar a ancestralidade afro-amapaense que continua unindo ciclos geracionais para a salvaguarda desse patrimônio ima-

3 Denominado de Dança Dramático- Religiosa de Cortejo Afrodescendente no Livro da autora, VIDEIRA, P. L. Marabaixo Dança Afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p.25.

terial local. Pensar em Marabaixo é rememorar homens e mulheres negros (as) que, dançando, transmitiram para a posteridade seu legado histórico-sociológico relevante para marcar o lugar de pertença étnica e política entre seus e suas herdeiros (as) no diálogo com a sociedade. Sentir o Marabaixo é colocar-se diante das pessoas com a certeza de ser de dentro, como raiz das comunidades afro-amapaenses localizadas na área urbana e rural do Amapá.

Viver o Marabaixo é esticar o tecido da história religando-o aos antepassados africanos (as), reconectando-os por meio dessa dança afro a seus símbolos, mitologias, fé, filosofias, modos de ver e conceber o mundo, ciclos geracionais que servem como lente para analisar o contexto amplo da sociedade, ou seja, a dança é uma forma de pensamento e prática social que serve como lente para que seus partícipes desvelem a realidade sem mácula.

Sendo assim, dançar, na cultura negra e no Marabaixo, não significa um conjunto de gestos aleatórios, nem tampouco movimentar o corpo apenas para passar o tempo, distrair-se. A dança de base africana e afrodescendente, dança tradicional festivo/religiosa dentro da filosofia do catolicismo de preto, é coisa séria, é tradição. Sua organização dá-se pela união entre dança, fé, bebidas, folias e ladainhas, missas, fogos, cortejos, dramatizações e promessas. Ademais, seus partícipes não podem descumprir seu calendário e alterar sua constituição sob pena de serem castigados pela Santíssima Trindade e Divino Espírito Santo, ambos reverenciados por essa tradição no Amapá.

A autora Teodora Alves (2003) nos diz que a dança afro é o momento de aprendizado sobre a nossa própria cultura e história. Trata-se do reencontro com uma história, não a de submissão, mas sim a possuidora de um legado deixado também por uma realeza negra, tecida por nossos (as) ancestrais presentes no bairro histórico do Laguinho em Macapá.

O ensinamento do Marabaixo ocorre dos mais idosos (as) para os mais novos por meio da oralidade. As cenas da dança vão se com-

pondo com os que chegam e saúdam as amizades, saem do lado para perguntar da mãe, do pai, da tia ou dos compadres e comadres. A família e os familiares, a grande família, no sentido de família ampla, representada na comunidade dançante, tem papel relevante nesse processo de aprendizado, ou seja, é necessário uma comunidade inteira para educar uma criança.

Descrição do Marabaixo

O Marabaixo é uma tradição afro-amapaense festivo/religiosa que une ciclos geracionais num período anual, chamado de Ciclo do Marabaixo, que acontece logo após os festejos religiosos da Semana Santa dentro da religião católica. O primeiro Marabaixo, dentro da área urbana de Macapá, acontece no sábado D'Aleluia no bairro da Favela, e no domingo de Páscoa no bairro do Laguinho. Faz-se no Laguinho ou na Favela; os festejos do Marabaixo se estendem por aproximadamente dois meses⁴.

Trata-se de uma festa pública, na qual é permitida a entrada de todas as pessoas para compartilharem com a comunidade dançante a bebida típica tradicional servida na festa de nome gengibirra, feita à base de gengibre, cachaça, cravinho, água e açúcar a gosto. E também do especial caldo à base de carne de gado e verduras denominado de cozidão.

Os santos festejados são a Santíssima Trindade dos Inocentes, na Favela, e o Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade no Laguinho. Essa brincadeira séria é organizada e realizada na casa de pessoas que moram nesses bairros, as quais são nomeadas de festeiro e ou festeira.

O ritmo da dança é marcado pelas cantigas entoadas pela cantadeira e ou cantador que formam um conjunto de versos de nome ladrão. Os versos ladrões satirizam, exaltam, criticam e elogiam pessoas e fatos ocorridos no cotidiano local, nacional e mundial. Algumas

⁴ A descrição detalhada do Calendário do Marabaixo pode ser encontrada no livro: Marabaixo dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense, 2009 presente nas referências desse artigo.

vezes percebemos dentro de uma única cantiga um jogo de disfarce que envolve as quatro características já mencionadas.

Os instrumentos de percussão que ditam o ritmo da dança recebem a denominação de caixa; são uma variação do instrumento rústico de nome bombo. As caixas são percutidas com a utilização de duas varetas em madeira (baquetas), apoiadas uma em cada mão pelo tocador ou tocadeira. Os homens predominam na arte de tocar as caixas, mas já temos algumas mulheres quebrando essa hegemonia.

O traje característico do Marabaixo é formado pela anágua, saia estampada com flores, blusa com folho, toalha sobre os ombros, flores na cabeça e adornos, como por exemplo: colares, argolas e pulseiras de cores variadas.

Em relação ao conjunto da dança, os movimentos corpóreos no Marabaixo têm como passo básico os pés arrastados um seguido do outro, embalados pelo quadril em requebros impulsionados para frente. As mulheres seguram a ponta da saia rodada num bailado cadenciado pela musicalidade como resultado da harmonia entre canto, instrumentos de percussão e dança. Os homens cortejam as mulheres nessa dança, mas cada um se destaca pela ginga e malícia cheia de graça de seus movimentos.

A movimentação dos dançantes no espaço cênico do barracão do (a) festeiro (a), local de realização da brincadeira, é no sentido anti-horário. Trata-se de um espaço aberto com plena visibilidade aos presentes e ladeado de bancos pela lateral para os apreciadores da dança tomarem acento se assim desejarem.

No Marabaixo dança da criança ao ancião (ã) e não existe padronização dos movimentos, e tampouco se segue alguma hierarquia no espaço cênico formado no ato dessa tradição, ou seja, as pessoas são livres para se manifestarem em emoções e sentimentos. Fogos de artifício são soltos a todo momento e quando estouram a comunidade grita e a vibração toma conta de todos (as), aumentando a energia circundante no salão, dentro do grande círculo formado pelas pessoas em movimento.

O Marabaixo dentro do bairro do Laguinho representa a ancestralidade africana por isso, seus partícipes não têm dúvidas sobre a origem dessa dança a exemplo dos partícipes do Reisado do Cariri cearense apresentado a seguir.

O Reisado Caririense

O Reisado é um elemento de expressiva presença no Cariri cearense. Na região é comum eles fazerem apresentações nas renovações, nas novenas e nas demais festas religiosas que são promovidas pela igreja católica. Também são facilmente encontrados nas ruas quando saem em cortejo durante o período de final de ano, entre o Natal e o Dia de Reis, em janeiro. Nesta época “tiram quilombo”, ou seja, durante o cortejo visitam casas, cantam, dançam e pedem ajuda.

A crença na força das palavras, dos gestos, dos cânticos, da dança, a forte relação com a ancestralidade, o respeito aos antepassados como uma obrigação sagrada, são características presentes no universo dos grupos e que também podem ser identificadas no Marabaixo do Amapá. Esses elementos da cultura de base africana recriam a cosmovisão africana no Brasil.

No Reisado os mais velhos são os responsáveis pela formação educacional, moral, espiritual e humana das crianças e jovens integrantes do grupo. Esta formação acontece de forma contínua e permanente e não se restringe ao momento da dança, mas é resultado da convivência cotidiana. Além das apresentações, o grupo se reúne com frequência para ensaiar, confeccionar o vestuário, participar de oficinas e das terreiradas que são realizadas na frente das suas casas quando reúnem toda a comunidade para participar das apresentações. É nesse contexto que escutando e interagindo com os adultos, as crianças e adolescentes exercitam o seu direito à alteridade e expressam a linguagem dos ancestrais nos toques e dinâmica rítmica dos tambores (SOUSA, 2005).

No Cariri cearense os Reisados reafirmam o pertencimento a um lugar da sociedade quando manifestam adorações a suas raízes ancestrais, aos seus deuses. Valores que emergem do amor à sua cultura, da consagração à consciência étnica (ALVES, 2006). Por meio da festa, os valores culturais trazidos pelas diversas linhagens étnicas são celebrados, reproduzidos e exaltados (TEIXEIRA e AGUIAR, 2008). Por isso, apontamos a necessidade de se redimensionarem os princípios da educação escolar a partir de um projeto educativo que dê sentido a esse conhecimento e que esteja aberto a um enraizamento comunitário. Um projeto que nos ajude a refletir sobre o lugar onde estamos, sobre o que somos e sobre como somos, que leve os indivíduos a terem orgulho do que tem, do que são. Sodré (2002) trata da valorização de outras fontes de conhecimento que incluam a dimensão oral no universo escolar; um conhecimento que vem do território, é extraído dos recursos de sobrevivência, dos saberes práticos do dia a dia.

Origens do Reisado Caririense

Os reisados fazem parte do legado de base africana na cultura da região do Cariri no estado do Ceará. São festas e grupos populares muito comuns em todo o estado no passado e ainda muito vivo no presente em várias cidades, em particular em Juazeiro do Norte, onde estamos procurando estudá-lo. Alguns fatos nos fizeram procurar explicar com mais detalhes a origem desta prática social, cultural e religiosa. As dúvidas sobre a sua origem e as controvérsias estiveram presentes na literatura. Autores consideram indígena a sua origem; outros, portuguesa ou europeia. No entanto, a história demonstra ser uma manifestação cultural com organização de base africana. Esta manifestação faz parte do teatro urbano africano e das danças de cortejo, sendo esta uma característica marcante e comum a todas as danças e festas de catolicismo de preto.

Para que possamos compreender como esta prática cultural é trazida e ressignificada no nosso país, faz-se necessário revisitarmos a História Africana com foco na expansão do cristianismo naquele continente, como também uma reflexão sobre catolicismo de preto. As danças de cortejo e as encenações das histórias de povos e nações é uma característica marcante e comum a todas as danças e festas deste catolicismo. É necessário lembrar que os feitos culturais não permanecem estáveis; vão mudando e recriando as suas interpretações; os símbolos são ressignificados ao longo do tempo.

Reconhecemos que essa tradição oral afro-brasileira também dialoga com os tempos, sujeitos e espaços variados e, nesse processo, incorpora elementos de culturas diversas. Por esse motivo constitui-se em manifestações híbridas, resultado das traduções realizadas pelas populações provenientes das diásporas multiculturais, envolvendo concepções, ideias, valores e normas comportamentais diferenciadas (MACEDO, 2005). Além de espaços de sociabilidade, são também espaços de reelaborações culturais, pois essas práticas culturais e religiosas trazidas do continente africano foram adaptadas e recriadas no Brasil.

O Império do Congo, de larga extensão territorial, vivia sob uma monarquia absoluta quando os portugueses chegaram até ela pelo rio Zaire, em 1482. Seu território abrangia os reinos de Ngoio, Makongo, Ngola, Makamba, Ambundi, Matamba, Lula, Nzeuza e Libolo, tendo como capital Mbanga Kongo. A difusão do cristianismo é utilizada como estratégia para o avanço da colonização portuguesa entre os congoleses. Inicialmente os reis passaram a receber nomes portugueses, o que se dava após serem batizados e convertidos à religião católica. Desta forma é que a religião e também a imposição da língua foram formas utilizadas pelos portugueses para interferir na organização política e social daquela região e expandir seus domínios. É desse processo que surge um longo período de relações entre congoleses e portugueses, pautadas em ambas as partes pelo interesse comercial.

Essas relações abrem caminho para que no século XVI missionários das mais diversas congregações católicas adentrem o Congo levantando igrejas e interferindo na escolha e na solenidade de entronamento dos reis de Congo. Esta prática de eleger reis e rainhas era costumeiramente realizada na África, antes mesmo da presença europeia. No entanto, a política expansionista levou a uma batalha, ocorrida em 1666, na qual os portugueses venceram as tropas do Rei de Congo, o então Dom Garcia Afonso II, que morreu durante o conflito. A partir de então, Portugal passa a ter o domínio absoluto sobre o Congo e o título de Rei de Congo, passa a ter um significado apenas formal (BARRROSO, 1994).

É importante considerar que os africanos trazidos para o Brasil vinham de regiões diferentes da África e, por isso, possuíam hábitos culturais bastante diferenciados. As festas de coroação são originárias dos africanos que vieram da costa angolana e que no Brasil receberam o nome genérico de bantos. No entanto, esses povos possuíam hábitos culturais heterogêneos. A manutenção desse costume religioso no contexto brasileiro recria as comemorações de eleição da África, uma forma de manter vivos os costumes dos reis bantos, o que demonstra que os europeus não conseguiram apagar no *corpo/corpus* africano e de seus descendentes os signos culturais e toda a rica e complexa constituição simbólica que forma a sua alteridade (MARTINS, 1997).

No novo mundo, os africanos buscavam novas relações sociais, novas formas de expressão e assim passam a utilizar as irmandades de devoção aos santos católicos e, através da autonomia que lhes era concedida neste espaço, a inserir elementos das culturas originais, num processo de afirmação de suas novas identidades, mas que os remetia aos seus antepassados. Para Carneiro (2007), as irmandades se espalharam por várias regiões brasileiras cumprindo a função de auxiliar a população negra na processo de libertação. Eram instituições independentes da igreja católica, tinham administração e patrimônio próprios. Nelas, africanos e seus descendentes, escravizados ou não, buscavam romper com a condição a que estavam submetidos, mantendo vivas suas tradições.

Nesse sentido é que as escolhas de reis e os festejos em sua honra passam a ser um modo de adequar as tradições africanas às instituições de origem lusitana. Na África esses povos estavam acostumados a ter chefes que os guiavam nos assuntos do dia a dia e nas relações com o mundo invisível. No Brasil, eles passam a eleger líderes que, para os senhores mais desatentos, eram apenas figuras simbólicas (SOUZA, s/d). O surgimento dos folguedos de reisados no Ceará está diretamente ligado às cerimônias realizadas nas irmandades, às celebrações de eleição do Rei de Congo, como um meio de reterritorialização das formas ancestrais da organização social e ritual africana.

No Ceará, o termo Reisado é utilizado para denominar o espetáculo que reúne inúmeros entremezes (dramatizações) e peças (canções cantadas e dançadas). Na apresentação aparece um grupo de cantadores e dançadores acompanhados por uma orquestra. Sobre a origem desta dança neste estado, há registro de uma Festa de Reis de Congo, no século XVIII, feito por Dom José Tupinambá, em sua “História de Sobral”. A festa era celebrada no dia 27 de dezembro pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, recebendo a denominação de Reisado. Tratava-se da coroação de um Rei Cariongo e de uma Rainha, em cortejo festivo, com apresentação de “cantigas” e entremezes onde aparecia inclusive a negra Catirina, personagem que aparece na maioria dos reisados atuais (BARROSO, 1996). Irmandades negras a realizarem coroação de reis de Congo existiram em vários municípios cearenses: Fortaleza, Santa Quitéria, Russas, Quixeramobim, Icó, Aracati; Barbalha, Crato e Milagres no Cariri. Atualmente o Reisado é encontrado em praticamente todos os municípios desta região cearense.

No Cariri cearense, os Reisados de Congo recriam aspectos da organização social e política africana. A dança gira em torno da coroação do rei e da rainha e é conduzida pelo Mestre que carrega os saberes ancestrais. A esses personagens o grupo incorpora outros que também fazem parte da dança: o Palhaço Mateus, o contra-mestre, o embaixador, o contra-guia, o figurinha, o figural, o bandeirinha, o contra-coice.

Esses personagens formam o figural, compõem o corpo permanente da brincadeira. Durante a dança outros personagens, denominados entremezes, realizam pequenas encenações numa ação improvisada e divertida: boi, sereia, alma, catirina, sapo, jaraguá, guriabá, dentre outros. A música acompanha todo o espetáculo, executada por uma orquestra composta basicamente de caixa, viola, violão e zabumba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho apontamos a necessidade de que os princípios da educação escolar partam de uma proposta criativa que permita aos estudantes da escola de educação básica se relacionar com os sentimentos do seu grupo social, assim como de outras culturas.

No Reisado Caririense e no Marabaixo do Amapá a dança está presente em todos os momentos. Nas festas os integrantes expressam a sua etnicidade, sua história de vida e sua relação com uma memória ancestral. A dança é uma forma de expressividade, de comunicação com o mundo que revela a história de vida, através de uma linguagem extremamente criativa.

Parte da história do Cariri cearense e do município de Macapá também pode ser conhecida através dessa linguagem artística, assim como das músicas que são cantadas, dos figurinos que são utilizados e das encenações que são realizadas no decorrer das apresentações, levando os/as estudantes a perceberem a diversidade cultural do nosso país. Tais manifestações expressam as vivências do ser dançante; são uma forma educativa onde o ver, o sentir, o escutar e o falar se expressam em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Teodora de Araújo. **Herdanças de corpos brincantes**: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal: EDUFRRN, 2006.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura/Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Museu da Imagem e do Som, 1996.

CARNEIRO, Mário Henrique Thé Mota. **Reis, rainhas, calungas, balaies e batuques**: imagens do Maracatu Az de Ouro e suas práticas educacionais. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007. (Dissertação de Mestrado).

HALLBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MACEDO, Marluce de Lima. Tradição oral afro-brasileira e escola: um diálogo possível?. *In.*: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005. (v. 3).

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: O Reisado do rosário no jatobá. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. *In.*: TRINDADE, Azoilda L. da. (org.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Edileuza de. **Tamborizar**: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo. Salvador: Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2005. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Marina de Mello e. Reis e rainhas no Brasil. *In.*: **História viva**, nº. 3. Ediouro, s/d. Disponível em: <www.historiaviva.com.br>.

TEIXEIRA, Janaina Couvo; AGUIAR, Maia de. As festas nos terreiros de Araçá: o sagrado, a sociabilidade e as relações entre homens e divindades. *In.*: **IV ENECULT** (Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura). Faculdade de Comunicação/ UFBA, Salvador – Bahia – Brasil. 28 a 30 maio 2008.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: ressignificando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NEGRAS DO E NO BRASIL: (IN)VISIBILIDADE E AS PESQUISAS HISTORIOGRÁFICAS

Simone Joaquim Cavalcante¹

O presente texto é parte da minha dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba/UFPB², e revisado para compor esta coletânea – “Aspectos da Diversidade na Perspectiva da Educação” da Universidade Federal de Campina Grande, relevante subsídio na formação de professoras e professores que atuam em diferentes espaços no campo da Educação e da História, bem como de outras áreas do saber, assim como para o acesso de demais leitoras e leitores de um modo geral.

Para a concretização deste trabalho adotei como metodologia a revisão bibliográfica sobre o percurso histórico (as experiências) e historiográfico (as produções) sobre as mulheres negras no e do Brasil em diferentes tempos históricos, trazendo também, alguns aspectos referentes às mulheres negras no contexto local, mediante a perspectiva de políticas de ações afirmativas no âmbito institucional. As principais discussões versam em torno das formas de contribuição, participação e resistência das mulheres negras ao longo da nossa história, bem como, os (des)caminhos trilhados para se manterem como sujeito socio-histórico e, a produção historiográfica. Neste sentido dialogamos com autoras e atores que atuam nos territórios de produção e discussão sobre as questões étnico-raciais no campo das ciências sociais e humanas,

1 Graduada em História e Especialista em Pedagogia Afirmativa: Educação, Cultura e História na Perspectiva Afro-Brasileira – FFPG/PE. Mestrado em História pela UFPB; e Doutorado em Educação no PPGE/UFPB. Atuou ainda como Assessora de Políticas Públicas para Diversidade Humana na Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB (2007 a 2012) trabalhando com as temáticas de raça/etnia, gênero e diversidade sexual.

2 Intitulada “Entre a história e a memória: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX (1926-1976)”, sob orientação da professora Dra. Vilma de Lurdes Barbosa – PPGH/UFPB.

assim como as abordagens, principalmente, assentadas na História Social, a partir dos historiadores britânicos Edward Palmer Thompson e Eric Hobsbawm.

Ao nos remetermos a História do Brasil, não podemos de modo algum, esquecer que as mulheres negras foram subalternizadas a lugares de desqualificações, mensuravelmente excludentes, inimaginavelmente aviltantes, vistas como sujeitos “inferiores”, “passivas” e “lascivas” (hipersexualizadas), representações sociais envoltos de estereótipos, que historicamente colocaram-nas em posições subumanas, notadamente, durante o período de vigência do sistema escravista (entre os séculos XVI até final do século XIX). Aquele longo evento histórico refletiu na contemporaneidade de forma severa, nos modos de se vê e se pensar sobre as mulheres negras no nosso país.

Neste sentido, as mulheres negras foram “designadas” na sua maioria, apenas como empregadas doméstica³; vistas como “analfabetas” (resquícios de um passado que obstaculizou o acesso a população negra); consideradas exacerbada na sensualidade e na erotização dos seus corpos (representação lasciva do feminino). Todas essas representações desqualificativas, deixam de lado o fato de que as mulheres negras tiveram/têm importante papel na construção da sociedade brasileira, destacando-se, também, no campo da educação, do jurídico, da política, das artes, da religião, da economia e das lutas sociais, como veremos adiante.

O PRIMADO DA RESISTÊNCIA

Dessa forma, destacamos com brevidade alguns dos modos de resistência das mulheres negras em diferentes períodos da História do

3 São várias as experiências de mulheres negras que atuam em diferentes áreas profissionais, que já foram “confundidas” uma ou mais vezes como ‘empregadas domésticas’ (mesmo compreendendo, atualmente que este não é um lugar para ser desqualificado), mas o fato é que este lugar de atuação profissional no contexto contemporâneo, não pode ser entendido como comum às mulheres negras (e, mesmo sendo hoje uma categoria profissional reconhecida juridicamente no âmbito do Ministério do Trabalho), não é um lugar predestinado às mesmas.

Brasil como, por exemplo, a Rainha Nzinga (rainha angolana que atuou na Região Nordeste do Brasil), no século XVI, e Aqualtune, liderança no Quilombo dos Palmares em Alagoas, no século XVII, importantes referenciais nas organizações quilombolas lugares de relevância nas estratégias de enfrentamento o sistema escravista; e Luiza Mahin, na Revolta dos Malês, na Bahia, no século XIX (CARNEIRO, 2004, p. 289).

Já, os pesquisadores brasileiros Schumacher e Vital Brazil (2007, p. 64-65) nos apresentam outras mulheres que, de diferentes formas, subverteram a ordem imposta pelo sistema escravista durante o século XIX, mulheres negras, comumente consideradas coadjuvantes, mas partícipes de diversos empreendimentos na construção desse país, tais como a forra Eva Maria do Bonsucesso, em 1811 (Rio de Janeiro), que conseguiu, depois de ter submetido a processo manter na cadeia um agressor; Joana Francisca da Conceição, em 1849 (também no Rio de Janeiro), que reclamou as autoridades dos altíssimos impostos sobre as atividades de quitandeira; e Sabina Maria da Conceição, em 1854 (na Bahia), que também reclamou do confisco ilegal dos seus produtos e das irregularidades e abusos praticados pelos escravocratas, principalmente, aqueles que almejavam manter o sistema de escravidão e opressão vigente.

O reconhecimento da contribuição das mulheres negras na ação transformadora do Brasil em diferentes áreas, como a economia, por exemplo, também se apresenta como forma de romper os silenciamentos históricos, embora saibamos do trabalho forçado a que foram submetidas. As mulheres negras contribuíram sobremaneira com a economia brasileira, desde os primeiros séculos, quando foram compulsoriamente inseridas em terras brasileiras. Sua atuação foi marcante nas feiras e nos mercados em várias regiões do país, visto que suas atividades de comércio variavam em diversas práticas de trabalho, como quitandeiras, vendedoras ambulantes (vendiam tecidos, miudezas, entre outros), eram amas de leite, lavadeiras, cozinheiras, labutavam na roça (principalmente nas plantações e colheitas de café), além

de trabalharem na fabricação de farinha, de chapéus e de atuarem na economia doméstica (SCHUMAHER e VITAL BRAZIL, 2007).

Assim, Schumacher e Vital Brazil (2007, p. 61) definem essas mulheres como aquelas que levavam o “mundo na cabeça” e ressaltam sua forte presença e ocupação nos mercados, nas vilas, nas praças e nas ruas, ou seja, as “múltiplas fases do movimento feminino no comércio ambulante⁴” e o papel que desempenharam na economia brasileira.

Ao longo da nossa história, as *mulheres negras brasileiras* articularam/articulam as mais variadas formas de resistência para assegurar os restritos direitos conquistados (e, algumas vezes, concedidos) e o propósito de manter a própria existência humana e o direito à liberdade. Nessa perspectiva, em nosso estudo, tomamos, ainda, como exemplo, a experiência histórica emblemática de Gertrudes Maria (na década de 1820), uma alforriada que, enfrentando os ditames da sociedade escravista brasileira e paraibana, “adquiriu sua carta de alforria condicional – apesar de ter realizado o pagamento de 100 mil réis pelo título [de modo que] só estaria totalmente forra após a morte do seu senhor e senhora” (ROCHA, 2009, p. 265). Gertrudes Maria, “nascida e moradora da Cidade da Parahyba, no início do Oitocentos” (idem, p. 282), determinada a assegurar sua liberdade, toma a iniciativa de acessar a Justiça local para garantir a manutenção do seu direito de mulher livre, mesmo travando “uma longa batalha judicial, de 1828 a 1842” (idem, p. 283), quase quinze anos pleiteando sua liberdade. A ação incondicional de Gertrudes Maria, naquele século deixa-nos um legado importante na nossa história local, o primado da resistência.

A iniciativa individual dessa mulher (século XIX) coaduna e se condensa a outras experiências das mulheres negras no Brasil. É nessa direção que Domingues (2009), em seu trabalho historiográfico intitulado “*Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil*”, faz um percurso sobre as formas de inserção e participa-

4 Aqui a expressão “movimento feminino”, postulada por Schumacher e Vital Brazil, refere-se a um deslocamento no espaço trafegado.

ção das mulheres negras pós-abolição. Entretanto, destaca, que “todos os indicadores sociais evidenciam que as mulheres negras levam desvantagens até mesmo em relação à mulher branca no que diz respeito ao mercado de trabalho, à renda, educação e representação política” (idem, p. 17-18). Logo, esses déficits necessitam de um olhar com mais acuidade sobre as perspectivas de se melhorarem as condições das mulheres negras brasileiras, não como algo concedido do ponto de vista social e, até mesmo da ótica racista (que muitas vezes tenta desqualificar a importância das políticas de ações afirmativas), mas deve ser vista/tratada como uma reparação histórica fundamental, capaz de criar projetos estruturantes para amenizar esses impactos e/ou quiçá, um dia, eliminar essas desvantagens tão perversas que o próprio Estado brasileiro imputou sobre as mulheres negras do nosso país.

Assim, não estaria ofertando nada “gratuitamente” (como alguns pensam, debatem e propagam dizendo que é racismo às avessas), mas reparando os danos que o próprio Estado causou em três séculos de vigência do sistema escravista, frente à população negra, em particular, com maior impacto sobre essas mulheres, o que ainda perdura até hoje. Portanto, é na contramão dessa conjuntura que, no Brasil, as mulheres negras buscaram diferentes formas de se inserir como sujeitos históricos, frente às lutas sociais, principalmente, da ação pelo coletivo, inicialmente atrelada às múltiplas organizações, “associações de diversos tipos: clubes, centros cívicos, grêmios literários e, especialmente, sociedades recreativas e dançantes” (DOMINGUES, 2009, p. 19). E apesar de algumas dessas associações serem hegemônica e majoritariamente coordenadas pelos homens, intencionavam inserir a população negra no espectro da sociedade brasileira, para que se reconhecesse e se fizesse reconhecer como sujeitos partícipes.

Assim, o que se denominou, primeiramente, de Movimento Negro foi se constituindo, a partir desse conjunto de organizações instituídas, notadamente, através de “um conjunto das iniciativas de natureza política (*strictus sensu*), cultural, educacional ou qualquer outro

tipo que o negro [e as negras] vem tomando, com o objetivo deliberado de lutar pela população negra” (PINTO, 1993, p. 49 *apud* DOMINGUES, 2009, p. 19) que:

Empreendendo um trabalho social, político e cultural, publicando jornais, organizando palestras, recitando poemas, piqueniques, excursões, bailes, grupos teatrais, desportivos, musicais e outras formas de ação coletiva, as associações das “pessoas de cor” exerceram – ou desejaram exercer – um papel de mobilização e conscientização da população negra, procurando mostrar-lhe o seu valor e os seus direitos de cidadão brasileiro na nova ordem social (DOMINGUES, 2009, p. 19).

Dessa feita, pode-se dizer que as mulheres negras participaram, de alguma forma, no interior dessas organizações, mesmo a denominada *imprensa negra*, “que foi majoritariamente masculina”, definida inclusive em “alusão aos jornais publicados por negros e voltados para tratar de suas questões” (DOMINGUES, 2009, p. 20). Mas é importante ressaltar, neste estudo, três experiências no Brasil sobre as formas de organização das mulheres negras, a exemplo da Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (fundada em 1908 e, segundo o autor, uma das mais antigas do Brasil de que se tem registro), no Rio Grande do Sul; o Grupo das Margaridas e a Sociedade Beneficente Feminina Arte e Culinária, em São Paulo (idem, p. 21), apenas para citar algumas, dentre tantas outras pelo Brasil afora.

MULHERES NEGRAS: PARTICIPAÇÃO SOCIOPOLÍTICA E ANTIRRACISTA

A partir da participação efetiva de suas lideranças, as mulheres organizavam-se para discutir não somente o que se pretendia para a população negra em geral, mas também, de algum modo, vislumbrar as particularidades das mulheres negras nesse cenário. Assim, concla-

mava uma dessas ativistas – Benedita Correia Leite – quando da proposta da realização do “Primeiro Congresso da Mocidade Negra do Brasil” (em 1929), que ainda, mesmo com o esforço da mobilização dessas mulheres, não foi realizado. No entanto, consideramos cabível registrar o desejo e a vontade organizativa e participativa dessas mulheres naquele período que, desde outrora, previa em sua “pauta” uma discussão mais ampla sobre a interseção racismo/sexismo em uma dimensão política (DOMINGUES, 2009, p. 21).

Sou mulher, sou mãe e sou esposa; são essas as razões que me levam a desejar que o Congresso da minha raça seja realizado. Discuti-se em minha casa sobre os assuntos com respeito à questão racial, porém, eu vejo nesse momento que a influência da mulher é necessária nesse grande movimento [...] Eu vejo que as sociedades da raça a que pertenço vão desvirtuando os grandes sonhos dos idealistas contemporâneos. E assim sendo, eles – os idealistas – nada conseguirão sem a ajuda de uma legião de mulheres negras sensatas, que secu[n]dem numa confirmação de vontade (*O Clarim d'Alvorada apud* DOMINGUES, 2009, p. 23).

Esse autor, ao longo do seu estudo, ressalta a inserção das mulheres negras naquilo que ele denominou de fases do Movimento Negro, no entanto, não nos adentraremos aos detalhes de todas elas, apenas ao registro dos períodos históricos recortados pelo mesmo⁵ – a *primeira fase, de 1889 a 1937*; a *segunda fase, de 1945-1964*, e a *terceira fase, de 1978 a 2001*. Cada uma dessas com suas nuances e inflexões.

Convém enfatizar que, mesmo sob pena de alguns riscos, optei por destacar a última fase, considerando que é a partir da década de 1980 que o Movimento de Mulheres Negras brasileiras foi se constituindo como entidade organizativa, porquanto buscava sua autonomia frente a outras organizações, inseridas em várias trincheiras de

5 Para saber mais consultar Domingues (2009).

lutas (sindicatos, associações, organizações religiosas negras, pastorais, movimento negro e feminista) e decidiu fortalecer o debate sobre a questão das desigualdades na intersecção sexismo/racismo. São elas que dispararam o alerta para as desigualdades sociais severas sobre as mulheres negras, aventadas, sobremaneira, pelo racismo – analfabetismo, pobreza extrema, representações estereotipadas do corpo feminino negro, violências (físicas, simbólicas, psicológicas, entre outras) e ausência de representações políticas efetivas para pautar suas “especificidades” (ROLAND, 2000, p. 237-256). É nesse contexto, “no qual se evidenciam algumas condições de constituição desse novo sujeito político a partir da compreensão das hierarquias de gênero, raça e classe” (idem, p. 237), que esta pesquisa também está ventilada.

Em 2000, a Articulação de Organização de Mulheres Negras Brasileiras, quando da participação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul, elaborou um documento que trouxe justamente essa pauta, de forma que todos os Estados da Federação brasileira analisaram, avaliaram e reconheceram:

o racismo como fonte do colonialismo e da escravidão, a persistência dessas práticas discriminatórias, o caráter determinante que elas têm na pobreza e marginalização social dos afro-latino-americanos e, sobretudo, as múltiplas formas de opressão que a conjugação de racismo com sexismo produz nas mulheres afrodescendentes (CARNEIRO, 2011 p. 120).

O cenário foi sempre de resistência. Ainda hoje, as mulheres negras, organizadas sob todas as formas, buscam romper os “grilhões” do passado. Por isso, em oposição a esse contexto, procuram subverter a ordem dantes estabelecida como lugares definidos quando das interseccionalidades de gênero, raça/etnia e uma categoria profissional, por

exemplo. Assim, atualmente, elas também desenvolvem outras atividades profissionais – de professoras, literatas, juízas, médicas, advogadas, artistas, poetisas, escritoras, arquitetas, jornalistas, historiadoras, entre outras.

NAS TRILHAS DAS MULHERES NEGRAS CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO LOCAL

Portanto, é percorrendo as trilhas da história das mulheres que, neste estudo, ousamos ainda destacar algumas mulheres negras contemporâneas, inseridas no nosso contexto local, que, além de desenvolver suas habilidades e competências profissionais, fortalecem a luta antirracista em vários espaços de atuação.

Em 2010, foi realizado, na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, uma homenagem intitulada “Mulheres na luta contra o racismo”⁶. A atividade foi constituída a partir da confecção de um banner⁷ e de uma “roda de diálogo”, com a presença e a participação da maioria das homenageadas e do público em geral. Dentre elas, destacamos:

Cátia de França – Cantora, compositora e multinstrumentista. Nos anos 60 participou de festivais de música popular. Nas décadas de 70 e 80 lançou vários trabalhos musicais. Em 90 lançou o primeiro CD, “Avatar”, composições inspiradas na literatura brasileira – “Quando o Brasil é epiderme, gigantesco tecido em emoções, cada estado cartilagem, motivo único duma viagem”. *Vó Mera*

6 Essa foi uma atividade/ação realizada pela autora deste estudo, quando esteve à frente da Assessora de Políticas Públicas para Diversidade Humana da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Evento realizado para marcar o “Dia Internacional da Mulher” – 08 de março, e o Dia Internacional de Luta contra a Discriminação Racial – 21 de março (denominada de primeira etapa). Os nomes foram escolhidos por uma comissão formada por representantes da gestão municipal (a Assessora de Políticas Públicas para Diversidade Humana/PMJP e Assessoras da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres – SPPM/PMJP) e, por consulta às representantes da Bamidelê – Organização de Mulheres Negras da Paraíba (fundada em 2001). A segunda etapa, no mesmo ano, teve como objetivo marcar o “Mês da Consciência Negra” – 20 de novembro (visibilizando às jovens negras e suas atuações na luta antirracista no nosso Estado).

7 Trazendo uma breve apresentação da trajetória de vida das homenageadas, das quais, inclusive, tiveram ainda a oportunidade de deixar registrada uma mensagem sobre a luta contra o racismo na Paraíba.

– Artesã envolvida com a cultura popular nordestina. O cotidiano do trabalho são fontes de inspiração para suas composições, referente às relações comunitárias. Ciranda e coco de roda são cantatas de “Vó Mera e seus Netinhos” – “Negro merece amor, negro merece respeito, vamos acabar com esse bicho chamado preconceito”. *Paula Frassinete* – Pós-Graduada em Zoologia/UFPB e ativista pela preservação do meio ambiente. Vereadora da Capital, em 2004-2008. Militante do Movimento Negro de João Pessoa, sempre empreendeu diversas manifestações contra o racismo e pela efetivação dos Direitos Humanos – “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar”. *Josefa Maria* – Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Sua história se configura pela perseverança e coragem. Ativista pelos Direitos Humanos, principalmente, pela promoção da igualdade racial – “Força de vontade é insuficiente quando não se tem oportunidade, apoio e incentivo das instituições e das pessoas que nos cercam” [Josefa foi estudante do mestrado de Literatura Africana de Língua Portuguesa/ UFPB, mas não concluído por opção da mesma]. *Mirian Aquino* – Professora [da UFPB], doutora em Educação/UFRN, contribuindo no seu espaço de trabalho com (re)constituição da memória e visibilidade da população negra. Sua atuação docente é caracterizada pela educação das relações étnico-raciais e no enfrentamento ao racismo – “Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar podem ser ensinadas a amar” – (Nelson Mandela). *Tutu Carvalho* – Graduada em História/UFPB, educadora popular e ativista do Movimento Negro/João Pessoa. Empreende em diferentes espaços sociais experiências, vivências e expressões de cantos, ritmos e movimentos afrobrasileiros na perspectiva da afirmação da identidade negra brasileira – “Só em espiral a girar mulher afrodescendente encontrou o seu lugar”. *Joseane Silva* – Artesã e agente comunitária de saúde. Atuando na integração do grupo de mulheres da comunidade. Presidente da Associação Quilombola de Paratibe vem lutando pela regularização das terras quilombolas, e pelo reconhecimento da identidade negra local – “Estamos lutando junto ao INCRA pela regularização das terras quilombolas”. *Socorro Pimentel* – Psicóloga, mestre em Educação/UFPB. Sua trajetória é de militância no movimento social e

sindical. Especialmente no movimento negro, onde atua abordando a temática de gênero e raça, na perspectiva da afirmação identitária da mulher negra – “Assumir e vivenciar-se mulher negra na sociedade brasileira significa a anulação e mutilação do meu eu. Rebelando-se contra o machismo, o racismo e todas as formas de preconceitos para afirmação identitária” (CAVALCANTE, 2010).

De acordo com Silveira (2007), essas questões podem ser pensadas em uma perspectiva de “desterritorialização”, ou seja, de se removerem as camadas estratificadas e, ao mesmo tempo, reestruturar-se em novas camadas, “desterritorializando” o lugar da mulher (negra), antes considerada objeto “passivo” e “submisso” nas “grandes narrativas” históricas, e não, sujeito protagonista de seus feitos e tramas (individuais e coletivas).

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: RELEITURA DAS EXPERIÊNCIAS E O FAZER HISTÓRICO

Nessa direção, entendemos que, ao revisitar a trajetória dessas mulheres, entrecruzando com as experiências de outras (negras e não negras), estamos perfazendo um caminho revisitando outras memórias, inclusive a historiografia, e nela descobrindo outras interpretações sobre o passado, uma vez que nos propomos deliberar elementos sobre o debate acerca do lugar social e cultural em que as mulheres negras foram historicamente inseridas. Assim, procuramos demonstrar como a historiografia contemporânea tem proposto uma releitura das experiências históricas, através das suas memórias, memórias das mulheres, especialmente as negras – caso deste estudo, àquelas que, porventura, ainda se encontram esquecidas, invisibilizadas.

E parece que o “destino prescrito” para o conjunto das mulheres negras foi o de invisibilidade, de resistên-

cia absoluta ao sítio dos significantes e significados. Carregamos uma lamentável história de empréstimos, de concessões de nomes, já que os nomes ancestrais da cadeia simbólica que nos posiciona identitariamente foram obliterados do nosso currículo (CARNEIRO, 2004, p. 287). [grifos meus]

Recorremos aqui, portanto, ao conceito de *experiência* a partir da reflexão de Thompson (1987), quando nos leva a pensar como um “fazer-se” histórico, um “autofazer-se”, que se dá no cotidiano das pessoas comuns, das mulheres e dos homens. Nesse sentido, escrever, registrar, (re)nomear estas mulheres, em sua trajetória pessoal e/ou profissional, e percebê-la como sujeito histórico e social, faz-nos levar em conta suas experiências individuais e coletivas, que se desenrolam no processo histórico, e na perspectiva da cultura historiográfica.

Na discussão entre a tríade cultura – educação – costume, Thompson⁸ (1998, p. 13-24) adentra outro importante aspecto dessas inflexões no processo de aprendizagem pela “transmissão entre gerações” (idem, p. 17), que conflui com a transmissão de experiências sociais e comuns, como elementos que estão em constantes mudanças: “considerando a educação formal, como esse motor da aceleração (e do distanciamento) cultural” (idem, p. 18), sem, contudo, deixar de lado as estratégias de resistências culturais para (re)afirmar as identidades individuais e coletivas como identidades que se alternam em seus processos históricos.

Por isso, Thompson (1998, p. 14-15) aponta ainda uma aproximação do diálogo entre a cultura e a educação, revelada através dos costumes, que se apresentam, por sua vez, como algo que é construído socialmente e culturalmente adquirido (e absorvido), introduzido ao longo da vida no cotidiano dos sujeitos (um sentido mesmo de educação como algo apreendido), que também se reflete, em certa medida,

8 Apesar de não se constituir diretamente como um historiador da educação (no sentido mais específico da palavra), sua produção tanto no campo da teoria, quanto da metodologia da pesquisa histórica, inscreve-se como relevante contribuição para o estudo da História da Educação.

a respeito da condução e da “disciplinarização dos corpos” como elemento parte do processo de produção capitalista, na tentativa de justificar a naturalização e a necessidade de que existam determinadas desigualdades/diferenças. Assim como das desigualdades entre homens e mulheres, entre as relações de gênero na sociedade contemporânea, e de uma perspectiva étnico-racial e/ou de uma categoria profissional.

O mesmo autor (2001, p. 185-201) faz uma crítica ao alijamento das histórias das “gentes comuns”, em favorecimento da retórica de uma “história oficialmente correta” (idem, p. 185), e ressalta a importância de uma abordagem historiográfica, pensando o contexto regional para se compreenderem determinados processos históricos, sobretudo, na perspectiva de se preencherem as lacunas (idem, p. 186). Também propõe, em seus estudos, que se pense sobre as “interpenetrações mútuas” na pesquisa para a elaboração e a produção do conhecimento histórico, no campo das ciências (sociais e humanas, sobretudo), considerando as peculiaridades subjacentes e inteligíveis a cada uma delas. Assim, afirma que, “por meio dela, o historiador encontra novos problemas para pesquisa na produção sociológica contemporânea, ou novos modos de abraçar velhos problemas” (idem, p. 191). Vislumbra as “potencialidades da história social” (idem, p.198) sobre a “resistência intelectual e oficial” (idem) nos processos conflitantes quanto aos registros da “história vista de baixo”.

Os diálogos e os contornos da História Social e a “história vista de baixo”, por exemplo, empreendidos neste estudo estão assentados nas questões conceituais subjacentes oriundas das novas abordagens e rumos historiográficos no campo da produção do conhecimento, pensando, inclusive, através das aberturas e de suas inflexões epistemológicas.

A elaboração teórico-conceitual dessas “novas” e de outras abordagens, no campo da História surge, no Brasil, com mais intensidade, a partir da segunda metade do século XX, em direção a um repensar constante das possibilidades e dos modos do fazer da prática historiográfica que, neste estudo, licencia-nos a fazer um convite à

reflexão em torno dessas reelaborações do paradigma historiográfico, que tem proporcionado diversos debates e criado condições para esse renovar-se da história-conhecimento. Esse panorama ressalta o importante impacto exercido pelo Movimento dos Annales⁹ no campo da História, bem como da produção da historiografia francesa, que se estendeu ao diálogo com a historiografia inglesa, especialmente por causa do distanciamento e das concepções opostas da História Econômica com a História Social (HOBSBAWM, 1998a).

No campo da historiografia, esse “sintoma” do novo, segundo Burke (1992, p. 10) chama a atenção para o fato de que “a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional”, o que indica que, passado o tempo, podemos suscitar reflexões em torno desse conceito de tradição historiográfica, que mudou de feição a partir da Revista dos Annales, por exemplo, que emerge, ainda na década de vinte do século passado, com o propósito de redimensionar a ideia de sujeito histórico e de narrativa, de prática cultural e social, ancoradas sobre as possibilidades de se pensar a escrita da história e a construção do conhecimento histórico, por meio de “intercâmbios” epistemológicos e métodos historiográficos, inclusive, percorrendo e perscrutando as trilhas na constituição de um campo epistemológico sobre/para a história das mulheres e um olhar voltado para as produções historiográficas sobre as mulheres negras do e no Brasil.

Essas aberturas são marcadas, como projeto historiográfico, especialmente, a partir dos anos 1970, quando do lançamento da obra “*Fazer a História*”, trabalho coordenado pelo historiador francês Jacques Le Goff (1976), que propunha “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos sujeitos”¹⁰ uma trilogia no campo de investigação e da produção historiográfica.

9 Linha de pensamento teórico e metodológico empreendido no final da segunda década do século XX por alguns historiadores franceses tais como: Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Georges Duby, Le Goff entre outros, que discutiam a possibilidade de diálogo do campo historiográfico com outras áreas do conhecimento.

10 Demarcando de forma muito clara as intenções dos historiadores reunidos naquilo que passou a ser conhecido como o Movimento dos Annales.

É possível, ainda, com brevidade, pontuar a contribuição da historiografia francesa na abertura e na rizomatização do campo da História no século XX, que vai desde as possibilidades de se escrever uma nova história política, passando pela econômica, das mentalidades e cultural, para citar algumas possibilidades, e que, como fazer historiográfico, é marcado pelos constantes diálogos entre as constelações conceituais e os diversos campos do saber, um exercício de deslocamento de fronteiras marcado por uma prática inter/transdisciplinar¹¹. Essa dinâmica do modo de fazer da historiografia nos coloca diante de perspectivas múltiplas e que, não de formas opostas, promovem fazeres historiográficos diversos capazes de dialogar com diferentes realidades socioculturais e históricas.

A História Social Inglesa, por exemplo, apresenta-se também como interlocutora nesse movimento de reelaboração da escrita da história e causa rupturas quanto às abordagens “politizantes” e metódicas da história; a proposição de uma análise das estruturas e a reelaboração do próprio conceito de tempo histórico; a introdução de uma abordagem na perspectiva da “história vista de baixo”, que se dá a partir das contribuições de E. P. Thompson; o acesso e a utilização de outros tipos de fontes (dentre elas, as fontes orais), que passam a se configurar como importantes recursos documentais, para além dos escritos nos documentos oficiais, e colocam a prática historiográfica diante da possibilidade de considerar as subjetividades dos sujeitos e, as vozes dissonantes, polifônicas e opostas da história, registradas a partir das experiências de pessoas comuns (BURKE, 1992, p. 7-37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante com o pensamento do historiador inglês Eric Hobsbawm (1998b, p. 216-230) sobre o que ele denominou de “história de

11 Para Burke (1997), a Revista *Annales* traz como pressuposto uma significativa colaboração interdisciplinar. Ou seja, um diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como: a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística e a Antropologia Social, entre outras.

baixo para cima” e sobre a investigação do historiador e da historiadora frente à assunção dos sujeitos históricos no passado, seguimos na busca por assumir, em nossa prática historiográfica, a tarefa de “descobrir as vidas e as pessoas comuns e resgatá-las daquilo que Edward Palmer Thompson chama de ‘enorme condescendência da posteridade’”, (idem) pessoas consideradas comuns, mas não menos importantes, embora as mulheres negras não estejam nas vitrines das “grandes narrativas” históricas, entretanto, são igualmente importantes como sujeitos sociais e atuantes na formação do nosso país enquanto nação e em sua própria historicidade.

Portanto, foi seguindo as trilhas dessa escrita da história que registramos nossas inquietações, na busca por investigar, delinear e mapear as incontáveis contribuições protagonizadas pelas mulheres negras no e do Brasil¹², em sua *arte de fazer* do comum também o “extraordinário”. Assim, procuramos investigar esse campo de estudo, no que diz respeito ao mapeamento da produção de outras autoras e autores, apontando suas contribuições, na perspectiva de que, em um futuro próximo, possamos vislumbrar de forma mais nítida uma História das Mulheres Negras no Brasil como território historiográfico consolidado. No entanto, sem deixar de registrar os vários e diversos olhares sobre suas próprias realidades e apresentar, de algum modo, ainda que com brevidade, as protagonistas de uma herança extremamente obtusa e dolorosa:

testemunhas, sobreviventes dessa história em que **uma raça e um sexo condenados compõem uma unidade que aprisiona o corpo feminino negro** deslocando-o para o domínio do não-ser. Antítese do ser hegemônico, os homens brancos; antítese do ideal feminino, as mulheres brancas (CARNEIRO, *apud* SCHUMACHER e VITAL BRAZIL, 2007). [grifos meus]

12 E que neste breve estudo, de modo algum pretende-se esgotado.

Na trilha da produção de pesquisas¹³ voltadas para a construção de um território historiográfico concernente à história das mulheres negras no Brasil, consideramos igualmente “um passo importante [como] o aprofundamento da reflexão das bases teóricas e a reinterpretção sobre as questões raciais e de gênero na área de pesquisa” (RIBEIRO, 2004, p. 87-88), em vários campos do saber.

De igual maneira, buscar a visibilidade para as mulheres negras, e promover releituras constantes na narrativa histórica sobre essas intersecções de gênero, raça/etnia, também como forma de compreendermos determinados processos discursivos, no que diz respeito a uma não aceitação de práticas racistas e sexistas em várias esferas do cotidiano que, de algum modo, refletem na sociabilidade dos indivíduos e corroboram com suas práticas discriminatórias no espectro da própria sociedade, seja na “perpetuação do machismo [ou] e do racismo” (RIBEIRO, 2004, p.89) contemporâneo ou à “moda antiga”. Dessa feita, “são muitos os estigmas em relação às mulheres negras, destacando-se os de objeto sexual, serviçal e subserviente” (idem), só para citar alguns, grosseiros estigmas, infelizmente ainda presentes no nosso imaginário consciente/inconsciente, individual e coletivo, no seio da sociedade. Mas, que inclusive pela (re)leitura histórica e historiográfica aspiramos perscrutá-las em outra perspectiva, notadamente, em uma perspectiva afirmativa.

13 Para saber mais, consultar: Giacomini (1988); Silva (2009); Rocha (2009); Domingues (2009); entre outros.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

_____. *A Escola dos Annales: 1929 – 1989 – A revolução francesa da historiografia*. Tradução Nilo Odália. 2 ed. São Paulo, UNESP, 1997.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *História do Negro no Brasil*. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. vol. 1 Brasília. CNPQ, 2004. p. 287-336.

_____. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALCANTE, Simone Joaquim. *Mulheres na luta contra o racismo*. João Pessoa: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In: PEREIRA, Amauri Mendes e SILVA, Joselina da. (orgs). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 17-48.

GUIACOMINI, Sonia Maria. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. RJ: Petrópolis, 1988.

HOBSBAWM, Eric. A História britânica e os Annales: um comentário. In: _____. *Sobre História*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a. p. 193-200.

_____. A História de baixo para cima. In: *Sobre História*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b. p. 216-231.

_____. *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz*. Tradução de Irene Hirsch e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998c.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (orgs.). *Fazer a História: novos objetos, novas abordagens, novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. 3v.

ROCHA, Solange Pereira da. *Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ROLAND, Edna. O Movimento de Mulheres Negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio e HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 237-256.

SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Érico Vital (orgs.). *Mulheres Negras do Brasil*. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SILVA, Joselina da. *Mulheres negras: histórias de algumas brasileiras*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A cultura histórica em representações sobre territorialidades. In: *Saeculum* "Dossiê: História e Cultura Histórica". João Pessoa, DH-UFPB, n. 16, jan-jun/2007. p. 33-46.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Tradução Denise Bottmann. v. 1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular regional*. Tradução Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fonstes. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. p. 13-24.

_____. As peculiaridades dos ingleses. In: SILVA, Sérgio e NEGRO, Antonio Luigi (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. São Paulo: UNICAMP, 2001. p. 185-201.

ASPECTOS DA CULTURA MÍDIÁTICA: REFLEXOS NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Stella Marcia de Moraes Santiago¹

Existem várias possibilidades para abordarmos o fenômeno comunicação de massa, sob o enfoque de suas funções econômicas e de suas ramificações com a indústria, sob a ótica política de manipulação, do ponto de vista ideológico ou artístico. Mas a questão a que pretendemos nos dedicar, neste estudo, é a observação da ação e a capacidade influente desse fenômeno sob a ótica socioeducativa e seus vieses na educação. Para isso, reportar-nos-emos à cultura transmitida pela mídia, que está largamente difundida em nosso cotidiano, aliado a uma discussão sobre formação identitária.

MÍDIA: ALGUNS ASPECTOS

Do Século XIX, para o início do século XX, o modelo de vida e a norma de comportamento vivenciados na adolescência ainda eram estabelecidos no seio de sua família e no ambiente escolar. Em meados do Século XXI, embora ainda presente, o aprendizado familiar é complementado por outras formas e por outras instituições, dentre elas, está a *Mídia*.

Termo usado para referenciar um vasto e complexo sistema de expressão e de comunicação. Literalmente “mídia” é o plural da palavra “meio”, cujos correspondentes em latim são “*media*” e “*medium*”, respectivamente. Na atualidade, *mídias* é uma ter-

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Este texto é parte da dissertação de mestrado da autora - tendo sofrido sutis modificações para compor esta coletânea - sob a orientação da Professora Dra. Mirian de Albuquerque Aquino, PPGE/UFPB. stellammsantiago@yahoo.com.br;

minologia usada para: **suporte de difusão e veiculação da informação** (rádio, televisão, jornal), para **gerar informação** (máquina fotográfica e filmadora). A mídia também é organizada **pela maneira como uma informação é transformada e disseminada** (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital...), além do seu **aparato físico ou tecnológico** empregado no registro de informações (fitas de videocassete, CD-ROM, DVDs) (MÍDIA, 2006).

No entanto, considerando a amplitude dos novos cenários epistemológicos e as novas linguagens, bem como a mutação das terminologias ao longo do tempo, é utilizado comumente o termo “mídias”, no plural, pois, segundo Santaella (1992, p. 138), “o termo mídias no plural visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação”. Assim, a palavra *mídias* foi adotada e redimensionada nas sucessivas décadas do Século XX, com o intuito de ampliar e tornar o conceito flexível.

Como em todo processo de aprendizagem, os significados, as leituras e a compreensão são diferentes para cada indivíduo e dependem de seu referencial de mundo, das suas vivências primeiras e próximas, mas englobam outros fatores como idade, meio familiar, social, escolar, condições afetivas, psicológicas e intelectuais, que fazem parte dos significados que ele/a dá às coisas e aos fatos que lhe são apresentados e aliados à sua capacidade de entendimento/interpretação. É nesse momento em que a mídia age, perpetuando seus conceitos e valores, muitas vezes, sem controle de quem os absorve.

A sociedade contemporânea, cada vez mais híbrida e heterogênea, está permeada por TIC's variadas, que exigem o consumo de seus sofisticados produtos impostos por essa mídia, impregnada de valores, culturas e crenças, em que crianças e adolescentes tornam-se um alvo vulnerável, já que se encontram numa fase em que quase tudo,

ao mesmo tempo, parece ser possível, fantasioso e real. É necessário compreender que as informações disponibilizadas também formam seu patrimônio cultural, as suas competências sócio-comunicativas, constituindo elementos de sua identidade/personalidade, pois, como adultos do amanhã, darão continuidade às ideias recebidas hoje.

Na visão de Fischer (1999a, p. 21), “um dos espaços da cultura em que se torna mais visível o processo de construção social de identidades talvez seja a mídia”. Ela explicita que os objetos de consumo são apresentados a crianças e adolescentes “com qualidades de ‘ coisas ‘ humanas, de tal forma que usufruir de qualquer um desses objetos “implica adquirir certa identidade [...] ou ser identificado como detentor de certas qualidades percebidas socialmente””. Desse modo, acrescenta a autora, “a mídia é, por excelência, o lugar em que circulam e se articulam representações diretamente ligadas à construção de certa positividade, a uma fixidez, mesmo que temporária, de sentidos em torno de determinados temas” (FISCHER, 1999a, p. 26).

Segundo Hall (2006), “a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas, um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes nestas sociedades”. Assim, os circuitos globais de trocas econômicas, dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria-prima e marketing de produtos e ideias são sustentados pela mídia.

Com a dinâmica da perspectiva do espaço-tempo totalmente modificada pela imposição advinda das TIC's, precisamos estar cientes de que somos parte de um mundo em crescente modificação. Certificamo-nos que enredamos numa teia de sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. Assim sendo, Hall (2006) ressalta: “é, especialmente, aqui, que as revoluções da cultura, a nível global, causam impacto sobre os modos de viver,

sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro — sobre a ‘cultura’”.

Assim, a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares. Para tanto, um efeito dessa compressão espaço-tempo é a tendência à homogeneização² cultural, de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural.

De fato, as grandes redes televisivas (CNN, Warner, no Brasil, Globo, entre outras) transmitem ao mundo “um conjunto de produtos culturais estandardizados, utilizando tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma ‘cultura mundial’ homogeneizada, ocidentalizada” (HALL, 2006). No entanto, a cultura global necessita da “diferença” para prosperar, capaz de promover “simultaneamente” *novas* identificações (HALL, 2006) “globais” e *novas* identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea. Mas precisamos considerar também que a irregularidade da mudança cultural global produz suas próprias resistências, como por exemplo, o crescimento do fundamentalismo cristão nos EUA, do islâmico, em regiões do Oriente Médio, do hindu, na Índia, o ressurgimento dos nacionalismos étnicos, na Europa Central e na Oriental. A atitude anti-imigrante, a postura eurocética de muitas sociedades do ocidente europeu e o nacionalismo cultural, na forma de reafirmações da herança e da tradição, mesmo com suas particularidades, não deixam de ser consideradas como reações culturais conservadoras, fatores que qualificam e complexificam qualquer resposta em relação à globalização como forma dominante de mudança cultural num futuro previsível (HALL, 2006).

2 Segundo Hall (2005, p.75), é o fenômeno em que as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas.

É inegável o fato de que a cultura passou a ser um dos elementos mais mutáveis da história deste novo milênio, com lutas pelo poder, de âmbito crescente simbólico e discursivo. E isso nos remete ao nosso próximo ponto, da mídia e suas implicações identitárias, a partir dos discursos.

NA TRILHA DO CONCEITO DE IDENTIDADE

Com base nas questões postas, discutiremos a *identidade* e suas relações com a cultura para compreender o modo como a mídia televisiva influencia na formação identitária de crianças e adolescentes nas escolas.

Em sua origem, o conceito de “identidade” está relacionado ao fato de o indivíduo construir a sua própria história. Na década de 1960, quando os movimentos sociais reivindicavam autonomia e participação social, a Psicologia Social passou a compreender a identidade em suas imbricações com a interação, com a autonomia e com os processos sociais (LOUREIRO, 2004). Assim, discorrer sobre o conceito de identidade implica articular o desenvolvimento pessoal e suas relações com as interações, nas quais o indivíduo se envolve e se transforma.

Os processos sociais e os processos de formação da identidade interagem, de modo que os acontecimentos relevantes em cada cultura orientam as ações dos indivíduos e se introjetam na sua consciência histórica, por meio de agentes que constroem os mitos, a política, as artes, as ciências, os filmes, as novelas etc.

As ideologias que organizam as sociedades fornecem, aos indivíduos que nelas se engajam, uma possibilidade de identidade satisfatória para a vida em sociedade. As várias ideologias que surgem épocas históricas, com maior ou menor ética, oferecem aos indivíduos do seu tempo um leque de opções para identificações que apontam para a formação da identidade, em cada estrutura de caráter vai ajustar-se à visão de mundo que mais lhe apraz” (ERIKSON *apud* LOUREIRO, 2004, p. 50).

A grande questão do processo identitário está na interestruturação da “identidade individual” e das “identidades sociais” assumidas pelo indivíduo. Isso significa admitir uma interdependência entre o *Eu* individual e o social, entre a identidade do indivíduo e a consciência coletiva de grupo. Então, para explicitar a identidade, Malrieu (apud ANDRADE, 1999, p. 89) distingue três perspectivas individualistas, a saber:

1. *Biologistas e “constitucionalistas”* – a identidade é a expressão de uma estrutura orgânica; firma-se na convicção da imutabilidade das disposições físicas e psíquicas e de sua transmissibilidade por herança;
2. *Psicologia social anglo-saxônica* – a identidade é uma organização de atitudes;
3. *Abordagem psicanalítica* – a identidade parece estar forjada nos dramas e conflitos psicológicos da infância.

No entanto, nessa perspectiva individualista, a escola francesa de psicologia social e de sociologia tem uma orientação comum a todos os seus estudiosos: a articulação do fenômeno da identidade ao social. Essa perspectiva considera a identidade não como uma ‘substância’, mas como uma multiplicidade de elementos construídos e reconstruídos de formas diversas segundo as sociedades consideradas (ANDRADE, 1999, p. 90).

O conceito de identidade é complexo, pouco desenvolvido e compreendido na ciência social da contemporaneidade, para ser posto a prova de forma definitiva, segundo Hall (2005, p. 08). No entanto, no final do Século XX para o XXI, mudanças rápidas e concisas acontecem em âmbito social e pessoal, transformações imperativas abalaram a ideia que tínhamos de nós mesmos como sujeitos integrados. Essa fragmentação ocorreu em nível de paisagens culturais de classe, gê-

nero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais, no passado, forneciam sólidas localizações.

Para entender a fragmentação do sujeito, precisamos compreender, com Hall (2005), em que bases estavam antes estabelecidas. Esse autor identifica três concepções de identidade, em cada época, que caracterizariam pelo menos, três visões de sujeito, a saber: *sujeito do iluminismo*, *sujeito sociológico* e *sujeito pós-moderno*. O *sujeito do Iluminismo* seria um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, centro no núcleo interior, que emergia, desde o nascimento, e permanecia ao longo da vida do indivíduo. O *sujeito Sociológico* refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a não consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.

De acordo com essa visão interacionista, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O *sujeito Pós-moderno* é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2005). É definida historicamente, e não, biologicamente. O indivíduo assume identidades diferentes em diferentes momentos, as quais não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Com a preocupação de esclarecer o conceito de identidade e as concepções de sujeitos decorrentes, Hall (2005) faz menção a *cinco principais descentramentos do sujeito*. Uma dessas referências está vinculada ao *pensamento marxista*, segundo o qual os indivíduos só agem a partir dos elementos que lhes são dados, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores. A outra se conecta à *descoberta do inconsciente por Freud*, que explica a teoria de que as nossas identidades, a sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com bases em processos psíquicos e simbóli-

cos do inconsciente, ou seja, a subjetividade é o produto de processos psíquicos inconscientes. Outra referência diz respeito à *língua como sinal social*, segundo Saussure – nós não somos, em nenhum sentido, os autores das afirmações que fazemos, pois a língua preexiste a nós.

Há, ainda, a referência ao *descentramento com fundamento em poder disciplinar*, que consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar sob controle e disciplina estritos.

Por fim, temos o *feminismo*, que apelava a política sexual; aos gays, as lésbicas, às mulheres; as lutas raciais; aos/as negros/as; o movimento antibelicista, aos pacifistas. O que constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como *política de identidade – uma identidade para cada movimento*.

Enfatiza-se que as identidades modernas estão sendo fragmentadas que a concepção de sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi só desagregada, mas deslocada, e que esses deslocamentos se deram através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Essas mudanças conceituais de sujeito e de identidade da modernidade tardia emergiram da questão de como esse sujeito fragmentado é colocado em termos de suas “identidades culturais”. No mundo moderno, a cultura em que vivemos constitui uma das principais fontes de identidade cultural. Entretanto, não pensamos nela como sendo parte de nossa natureza essencial.

IDENTIDADE COMO UMA QUESTÃO CULTURAL

Outro aspecto da identidade se relaciona ao caráter da mudança na modernidade tardia e seu impacto sobre a identidade cultural, que faz com que as sociedades modernas sejam definidas como “sociedades de mudança”. Dessa forma, a modernidade precede a condição

de descontinuidades, segundo autores como Giddens, Harvey e Laclau (*apud* HALL, 2005). As transformações do tempo e do espaço, que Giddens chama de “desalojamento do sistema social”; o “rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente”, “caracterizado por um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas”, como entende Harvey, e o “deslocamento dos centros de poder” por “uma pluralidade de centros de poder”, segundo Laclau (*apud* HALL, 2005, p. 16), são elementos da formação das identidades dos indivíduos em face da modernidade, em que a identidade se caracteriza pela diferença, produzindo diferentes “posições de sujeito” – identidades (HALL, 2005, p. 17), aspectos de seu caráter mutante.

As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Isso fez com que Descartes, influenciado pela nova ciência – Século XXVII – postulasse duas substâncias, a “substância espacial” (matéria) e a “substância pensante” (mente); “Cogito, ergo sum” – sujeito cartesiano, sujeito racional pensante e consciente, situado no centro do conhecimento.

No entanto, segundo ressalta Hall (2005), à medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social. Dois eventos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais: a) a **biologia darwiniana**, cuja razão tinha uma base na natureza e a mente um fundamento no desenvolvimento físico do cérebro humano; b) e o **surgimento das novas ciências sociais**, que trouxeram o indivíduo soberano com suas vontades, necessidades, desejos e interesses, permanecendo como figura central nos discursos da economia e da lei modernas. Dessa forma, o estudo do indivíduo e de seus processos mentais tornou-se objeto de estudo privilegiado da psicologia; acrítica ao indivíduo racional por parte da sociologia, que dá origem à teoria da socialização.

As “identidades nacionais” são formadas e transformadas no interior da representação, o que faz com que a nação não seja apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – “um sistema de representação cultural”. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional.

Do ponto de vista de Hall (2005, p. 50), uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. No entanto, nesse contexto de globalização, atuantes numa escala global, e que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado, as identidades nacionais, segundo Hall (2005), podem sofrer três consequências:

- Desintegrar-se, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global;
- Ser reforçadas, assim como identidades “locais”, pela resistência à globalização;
- Entrar em declínio, haja visto que novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

Nessa direção dos estudos culturais, é coerente observar que todas as identidades estão localizadas em um espaço-tempo simbólicos (HALL, 2005), em consonância com os impactos que sofrem naquele período. Para Giddens (1990 *apud* HALL, 2005, p. 72), chama-se *lugar* o que é “específico, concreto, conhecido, familiar, [...] as práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram, com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas”.

Os lugares permanecem fixos, mas o espaço pode ser cruzado num piscar de olhos – ao que se dá o nome de “destruição do espaço através do tempo” (HARVEY *apud* HALL, 2005, p 73). Esse permear

de lugares e de espaços ocupados pelas identidades constituem os fluxos culturais entre as nações e o consumo global, criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços e “públicos” para as mesmas mensagens e imagens entre pessoas bem distantes uma das outras no espaço e no tempo.

Essa dinâmica dos lugares para Chebel e Benassar (apud ANDRADE, 1999) diz que um mesmo indivíduo pode conviver com diferentes formas de identidade em si (homem / mulher, adolescente / adulto, católico / protestante, trabalhador / patrão, esquerdista / direitista...). “Em diferentes momentos da vida, uma dessas formas pode tornar-se predominante, mas não existiria uma verdadeira identidade, se a pessoa não tivesse a consciência de ser uma pessoa” (ANDRADE, 1999, p. 91), que é possuidora de uma identidade global que integra todas as identidades fracionárias.

À medida que culturas nacionais se tornam mais expostas às influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do “bombardeamento e da infiltração cultural”. No entanto, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade, o global em uma nova articulação com o local. Outro ponto é que a própria globalização ainda é muito distribuída de maneira desigual ao redor do globo. Segundo Hall (2005), a direção do fluxo da homogeneização cultural é desequilibrada e, embora existam relações desiguais de poder entre o “ocidente” e o “resto”, parece que a globalização é um fenômeno, em essência, ocidental, apesar de que alguns lugares, no que se refere à etnia, antes considerados puros e fechados, tradicionais e intocados, no que diz respeito à cultura, também estejam a par das modificações e das imposições da era das comunicações globais.

Pensar na ideia da identidade, na era da globalização como estando destinada a acabar num ou noutro lugar, ou retornando as suas raízes, ou desaparecendo, através da assimilação e da homogeneização,

é algo instigante. Mas esse pode ser um falso dilema. Por fim, os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou oponentes.

Em uma sociedade que apresenta parâmetros identitários variados, os indivíduos podem ser ricos de dinheiro, mas considerados pobres de espírito; ricos em juventude, mas idosos em idade; velhos em idade mental, mas jovens cronologicamente. O fato é que muitos desses papéis se alteram com constância em nossa sociedade contemporânea, e assumir certa identidade requer que sejamos sabedores do que estamos tomando para nós e da dimensão que essa escolha pode alcançar em nossa vida.

Sobre esses vários papéis ou identidades que o indivíduo assume, Hall (2005) explicita que o sujeito era, antes, considerado centrado, unificado, dotado da capacidade de razão, de consciência e de ação, cujo centro estava no seu núcleo interior que emergia com seu nascimento e nele se desenvolvia de forma contínua e idêntica, sofrendo pouquíssimas alterações, que apenas reforçavam suas características inatas (sujeito iluminista).

Quando a noção de sujeito passou a ser a sociológica, reconhecendo que o núcleo interior dele não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com pessoas que eram, para si mesmas importantes, ricas em valores, sentidos e símbolos e elementos culturais com os quais o sujeito passava a coabitar, assumia-se aqui a perspectiva da subjetividade na formação da identidade do sujeito (sujeito sociológico). Em síntese, o sujeito fragmentado, descentrado, não mais estável e “resolvido”, formado de paisagens fluidas de si mesmo, um indivíduo cercado de possibilidades modais, frutos de um sistema de significação e representação cultural múltiplo, cambiante (sujeito pós-moderno) (HALL, 2005) tomou seu lugar na sociedade contemporânea.

Assim sendo, partimos do princípio de que, na contemporaneidade, estamos tratando desse indivíduo repleto de possibilidades de identificação, e se ele se enveredar para qualquer uma dessas possibili-

dades, há de requerer a consciência eminente de onde se quer chegar. Entretanto, chegar não significa ter que permanecer eternamente, pois, dependendo da forma como o indivíduo é interpelado ou representado, podem ocorrer perdas ou ganhos.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2005, p. 21).

Os indivíduos reconhecem-se e se identificam com coisas, cenas, ideias, princípios e fatos, em determinados tempos, por determinadas razões. O que é, sem dúvida, a demonstração clara do viés mutável das “identidades-mundo”.

Entretanto, é necessário que problematizemos a questão da identidade em sua concepção de que é algo normal, unitária, estável e idêntica em si mesma. A identidade, para Loureiro (2004, p.51), “nunca é estabelecida como uma realização, na forma de uma armadura da personalidade ou de qualquer coisa estática e imutável, é um processo em permanente construção”.

Assim, a formação identitária “está relacionada a reflexões e observações simultâneas feitas pelo indivíduo [e, por essas razões], o sujeito julga a si mesmo e utiliza, para isso, a percepção que tem da forma como os outros o julgam, em comparação com a percepção que tem dos outros e como uma “tipologia que é significativa para outros” (LOUREIRO, 2004, p. 51). Essa formação abrange os “papéis sociais, os traços pessoais e a imagem consciente do eu, mas não se restringe a eles” (LOUREIRO, 2004, p. 52). A propósito, Coracini (2003) argumenta que a busca da identidade de um povo ou de um grupo social

implica a busca de suas características, vez que estas são capazes de definir o indivíduo ou grupo social por aquilo que ele tem de diferente em relação aos outros indivíduos, referindo-se a certa homogeneidade. Entretanto, do ponto de vista da perspectiva discursiva, o sujeito é “cínico”, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro, incapaz de se definir como uno, estável, igual a si mesmo.

É justamente nesse limiar que age a mídia, oferecendo os espelhos sociais que mais convém vender, sem que muitos indivíduos sejam capazes de compreender o porquê de consumir tal ideia. Mesmo assim, o fazem! Seria, então, a necessidade de aparecer e de se destacar perante os demais? Seria a reprodução excessiva de valores associados à sociedade de consumo e à cultura da fama instantânea, que mitificam o ser pelo que tem, e não, pelo que é? Ou a perpetuação de estereótipos na mídia? São possibilidades de resposta que nos reportam a algo claro: ainda é preciso caminhar bastante para que tenhamos uma representatividade da mídia que possa ser considerada ideal, na qual temas como ética, direitos humanos e violência – dentre outros – sejam tratados, em seu cotidiano, de maneira a formá-los/as para uma sociedade mais equitativa e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da mídia e suas implicações nas identidades das coisas e dos fatos do cotidiano, precisamos ressaltar as mudanças globais que estão sendo fomentadas em nosso meio. Há um declínio claro do trabalho na indústria, a compasso do crescimento dos serviços e de outros tipos de ocupação, variantes em estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; um aumento nos períodos de folga. Em contrapartida, o vazio relativo do chamado “lazer”; empregos vitalícios e perspectivas de “carreira” dão lugar ao que tem sido chamado de “flexibilidade no emprego” que, para Hall (2006), não passa do desemprego planejado.

Esse autor evidencia, ainda, mudanças no tamanho e no tipo de família e nos padrões comportamentais de responsabilidade e autoridade dos pais; declínio do casamento, o aumento de famílias uniparentais e a diversificação de arranjos familiares; envelhecimento da população e o dilema acerca de uma terceira idade mais longa, sem a ajuda do cônjuge. Nesse caso, quem assume são programas nacionais de seguros, os sistemas públicos de saúde e outros sistemas de benefícios estatais; bem como a redução das idas à igreja e da autoridade dos padrões morais e sociais tradicionais; sanções sobre as condutas dos jovens; conflitos de gerações, em consequência da divergência entre jovens e adultos, entre a queda da ética puritana, de um lado, e o crescimento de uma ética consumista hedonista, de outro (HALL, 2006).

Para Hall (2006), essas mudanças estão relacionadas, de alguma forma, a situações sociais, de classe e geográficas, e não, exclusivamente, de classe. Não é à toa que

O executivo de classe média, de meia-idade, que perdeu a “perspectiva de carreira” é cada vez mais um fenômeno de nossos tempos — mesmo que esteja atingindo níveis mais altos de remuneração. Algumas mulheres podem ter maior capacidade de sobrevivência — mas geralmente a níveis mais baixos de remuneração, treinamento, seguro-emprego e perspectivas — do que a maioria dos homens. Os negros ainda têm o dobro da taxa de desemprego dos brancos. A maioria está começando a se sentir vítima e não gestora da “mudança cultural” (HALL, 2006, p.).

Entretanto, é bem verdade que o ritmo da mudança difere bastante, dependendo das localidades geográficas, mas são raros os lugares que estão fora do alcance dessas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos. Há uma variação de significados e mensagens sociais, tornando “fácil” obter-se informação acerca de outros povos, modos de vida, tudo por ação da imagem veiculada pela *mídia*.

Esses elementos se relacionam, segundo Hall (2006), com a constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social, cujos significados são definidos, em parte, pela maneira como se relacionam mutuamente, mas também pelo que omitem. Isso sugere que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e as definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, por sermos interpelados por eles.

Hall (2006) afirma, ainda, que aquilo que denominamos “nossas identidades” poderia ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver” e são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Formamos nossas identidades através da cultura.

Devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas, pois são o resultado de um processo de identificação produzido de modo discursivo e dialógico.

Podemos dizer que os reflexos do cotidiano que se dão na pessoa estão imbricados de fatores *materiais* e *simbólicos*, entre *coisas* e *signos*, elementos culturais, pertencentes a um determinado cotidiano. Assim o sendo, cabe parafrasear Hall (2006) quanto ao que aqui se argumenta que (...) toda prática social depende do significado e tem relação com ele. Consequentemente, a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática. Logo, toda prática social tem uma dimensão cultural com *seu caráter discursivo*.

Compreender o que há por trás dessa atuação midiática não é o mote deste estudo, mas cabe a constatação das questões de poder que a envolvem. No entanto, sem a ação educacional efetiva, no que tange a preparar nossas crianças e adolescentes hoje para a “cultura da

mídia”, sob a qual nossa conduta e ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais transmitidos por ela, corremos o risco de deixar que ela os “eduque”, sem que possamos, depois, reclamar. O imperativo tecnológico existe e coexiste em nosso meio, e atuar na educação em paralelo a ele já não é mais apenas urgente, e sim, prioritário.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Antônia A. **Cultura política, identidade e representações sociais**. Recife: FJN; Rio de Janeiro: Massangana, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDREOTTI NETO, Nello (Org). **Estatuto da criança e do adolescente lei federal nº 8069/1990**. 3.ed. São Paulo: Rideel, 1991.

BRASIL. **Lei 8069** de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 nov. 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001 (coleção polêmicas do nosso tempo).

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CARMAGNANI, Anna Maria, G. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: _____. **Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades**, Campinas: Unicamp, 2003.

CARNEIRO, Agostinho Dias (org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996. v. 2,(série investigações lingüísticas).

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CESNIK, Fabio de Sá; BELTRAME, Priscila Akemi. **Globalização da Cultura**. São Paulo: Manole. 2005.

CORACINI, Maria José (Org.). A celebração do outro In: _____. **Identidade e discurso**: desconstruindo subjetividades, Campinas: Unicamp, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FISCHER, Rosa M. B. Análise foucaultiana da TV: das estratégias de subjetivação na cultura. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, p. 41-54, jan./jun. 2002.

_____. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. **Mídia e Produção dos Sentidos**. A adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Escola cidadã. Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FREIRE, John Wesley. O que fazer com a mídia? In: FIGUEIREDO, Vera Follain. **Mídia e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura.).

GAUDERER, E. Christian. **Crianças, adolescentes e nós**: questionamentos emoções. São Paulo: Almed, 1987.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Modernidade, adolescência e cidadania. In: BAPTISTA, Dulce (org.) **Cidadania e subjetividade**: novos contornos e múltiplos sujeitos. São Paulo: Imaginário, 1997.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Denis de. (Org.). **Sociedade mediatizada**. Tradução Carlos Frederico M. da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

REEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003. (Coleção olhares oblíquos).

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. _____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro; 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450>. Acesso em: 15 nov. 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999. 264p.

_____. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução Alci-des João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LOPES, Luiz P. da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de letras, 2002.

LOUREIRO, Stefênie A. Carrido. **Identidade étnica em re-construção**. Belo Horizonte: El Lutador, 2004.

MACHADO, Arlindo. Uma nova maneira de ver televisão. In: FIGUEIREDO, Vera Follain (Org.), **Mídia e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

MATTELART, Armand. NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MÍDIA. Slides apresentados na oficina Mídias na Educação no dia 21 out. 2006. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/dinamizador/influncia-da-tv-rdio-e-internet/>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

MORAES, Denis de. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Tradução Carlos Frederico M. da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAN, José Manuel **As mídias na educação** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm>. Acesso em: 12 nov.2006

MORRIS, Charles G.; MAISTO, Albert A. **Introdução à psicologia** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

PRADO, José Luiz Aidar (org). **Crítica das práticas midiáticas: das sociedades de massas às ciberculturas**. São Paulo: Hacker, 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. **Desafios da Educação na sociedade do conhecimento**. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52, 2000, Brasília. **Anais** Brasília: SBPC, 2000.

REALE, Miguel. **Paradigmas da cultura contemporânea**. São Paulo: Sarai-va, 2005.

RUBIM, Antonio A. Canelas. **Definindo a idade média na contemporaneidade**. Disponível em:<http://www.fiamfaam.br/comunicacao/projetos/innovacoes/idademidia/pdfs/art_007-022_im3.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Razão Social, 1992.

SETTON, Maria da Graça J. **Em Foco: Educação e sociedade midiática**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100007>. Acesso em: 26 jul. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SODRÉ, Muniz. **Televisão e psicanálise**. São Paulo: Ática, 2000.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Benedicta. **Psicologia social**. FCB: Lisboa, 2004

VEIGA-NETO, Alfredo José da. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (org.). **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

EIXO TEMÁTICO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

AS “POLÍTICAS” DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPB NA DÉCADA DE 1970: A CRIAÇÃO DO CAMPUS V EM CAJAZEIRAS/PB

Francisco das Chagas de Loiola Sousa¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte integrante do relatório final da pesquisa intitulada *O magistério superior na interface público/privado: Cajazeiras - PB (1965-1985)*, desenvolvida por nós no período de 2008 a 2010. Aqui, temos o desafio de compreender o processo de interiorização do Ensino Público Superior Federal na Paraíba, durante os anos 1970, quando o Reitor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Lynaldo Cavalcante de Albuquerque, criou novos Campi no sertão do Estado, localizados nas cidades de Patos, Sousa e Cajazeiras.

Nessa reflexão, procuraremos compreender, de modo sucinto, o processo de criação do Campus V da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Cajazeiras - PB, que aconteceu com a desativação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), em 1978, e sua federalização, no ano seguinte, ao ser incorporada à UFPB, em 1979.

Do ponto de vista teórico e metodológico, utilizamos na nossa investigação basicamente a história oral porque recorremos, principalmente, às entrevistas com docentes², como principal fonte empírica. Os docentes entrevistados nessa pesquisa foram escolhidos por terem sido

¹Prof. Dr. da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

²Os docentes entrevistados na referida pesquisa foram: José Antonio de Albuquerque, Maria Ieda Félix Gualberto, Antonio Fernandes de Queiroga, Luiz Frederico Barbosa da Rocha e Antonio Gonçalves Neto. Estes professores foram escolhidos por terem trabalhado na FAFIC, e, com a sua desativação, foram transferidos, juntamente com o quadro de funcionários dessa Faculdade, para o Campus V da UFPB. Neste artigo, utilizaremos apenas os relatos de alguns desses docentes em função dos limites deste texto.

professores da FAFIC, até 1978, e que, com a sua federalização, foram “transferidos” via processo seletivo (prova de títulos), juntamente com o quadro de funcionários dessa Faculdade, para o Campus V da UFPB, que aconteceu oficialmente em agosto de 1979.

Esse tipo de fonte utilizado por nós, na perspectiva da história oral, ganha maior relevância social e científica quando, através dele, podemos registrar e publicar uma história de certo modo “oculta” que, com a morte de seus principais personagens, poderá desaparecer parcial ou integralmente. Além disso, é por meio desse procedimento investigativo que podemos compreender mais profundamente e/ou detalhadamente a complexidade dos processos sociais e suas repercussões na vida e nos projetos profissionais pessoais dos diferentes segmentos de docentes. Nesse sentido, outro aspecto igualmente relevante é que a história oral possibilita entender como as forças sociais agem sobre os diferentes docentes, e, ao mesmo tempo, como estes retroagem em face dos contextos políticos, sociais, culturais, econômicos e religiosos dos quais fazem parte (THOMSON, 2002).

Assim, compreender o processo de interiorização da UFPB, na perspectiva dos docentes que participaram desse processo, amplia exponencialmente as possibilidades investigativas, uma vez que a história contada pelos próprios sujeitos que a vivenciaram traz, para nós, uma riqueza de detalhes nas informações que não seria possível obter utilizando apenas a documentação disponível.

Esse material empírico nos ajudou a perceber que a interiorização da UFPB, naquele período, não pode ser compreendida sem levar em conta o contexto sociopolítico e econômico da ditadura militar no Brasil, que vigorou no período de 1964 a 1985. Nesse sentido, a expansão da UFPB para o sertão paraibano, no final dos anos 1970, fazia parte do projeto desenvolvimentista dos Governos Militares, que era, de certo modo, compartilhado ideologicamente pelo Reitor da UFPB, Lynaldo Cavalcante de Albuquerque. Na sua obra intitulada *Universidade e Nordeste: Fundamentos da Gestão*, publicada em 1980, podemos

verificar que, segundo a visão desenvolvimentista do então reitor da UFPB, a interiorização da universidade seria a base do desenvolvimento da região semiárida do Nordeste brasileiro; e essa visão do Reitor foi um dos elementos fundamentais para que se concretizasse a vinda da UFPB para as cidades de Patos, Sousa e Cajazeiras, naquela época.

Essa compreensão de desenvolvimento do Brasil, fundamentada na teoria do capital humano, defendia a ideia de que educação e o desenvolvimento social e econômico são indissociáveis, ou seja, que os investimentos em educação, especialmente nas áreas técnicas/exatas, trazem retornos financeiros futuros para o País, para as empresas e para os próprios trabalhadores qualificados nas instituições de ensino. Com a criação do Campus V da UFPB, ocorreu a extinção do curso de Filosofia da FAFIC, que foi substituído pelo curso de Pedagogia, ao passo que mantiveram os cursos de História, Geografia e Ciências, estes com licenciaturas em Química, Física, Matemática e Biologia; além de um curso em Técnico em Enfermagem. Tais cursos são, portanto, exemplos de investimentos em educação, segundo a visão “produtivista” da época.

Nesse caso, a federalização da FAFIC, embora contasse com o empenho pessoal do seu diretor, padre Luiz Gualberto de Andrade, e com a contribuição de políticos como Wilson Braga (que foi deputado Federal e Senador da República), aconteceu, principalmente, porque fazia parte de um projeto de desenvolvimento do Brasil, iniciado nos anos 1950 e reativado com o golpe político de 1964, que ainda resistia no final dos anos 1970.

A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR FEDERAL NO SERTÃO DA PARAÍBA

A interiorização da UFPB, ainda nos anos de 1970, pode ser considerada uma decisão inovadora para o Sistema de Ensino Superior Federal brasileiro, já que a tendência desse sistema de ensino era,

até aquele período, permanecer nas capitais e/ou nos grandes centros urbanos do País.

A criação dos campi da UFPB no sertão paraibano seria, contudo, um desafio para pôr em funcionamento uma instituição que, politicamente, tinha sido criada inicialmente para atuar em João Pessoa e Campina Grande, as duas maiores cidades da Paraíba, com apenas 120 quilômetros distante uma da outra, o que facilitava, de certo modo, a administração da Instituição.

No final dos anos 1970, levar a Universidade Federal para o sertão paraibano e fixá-la em cidades de médio porte, como é o caso de Patos, Sousa e Cajazeiras, era uma tarefa difícil. Por exemplo, em 1980, Cajazeiras, segundo o IBGE, tinha uma população de 46.380 habitantes.

Dentre as dificuldades, podemos destacar a distância entre a reitoria da UFPB, em João Pessoa, e o Campus de Cajazeiras, com mais de 400 quilômetros de distância. Além disso, compor um quadro de docentes qualificados nestes novos Campi era bastante complicado, pois havia poucos os professores que queriam se deslocar das capitais, locais onde geralmente residiam, para morar em cidades com pouca oferta de serviços de educação, saúde, lazer, etc. A péssima conservação das rodovias de Cajazeiras em direção a Campina Grande, João Pessoa, Fortaleza, Natal e Recife, cidades que ofereciam àqueles serviços, também desfavorecia a ida para o interior paraibano. Cajazeiras, nesse sentido, que é, dentre as três citadas, a cidade mais distante de João Pessoa, seria, em tese, a mais prejudicada, como mestra abaixo o depoimento da professora Maria Ieda Felix, que trabalhou na FAFIC e no Campus V da UFPB:

Sobre a criação do Campus V da UFPB, houve resistência porque havia dificuldades de trazer corpo docente de João Pessoa para cá; porque quem era que queria vir para o interior? Aqui era tudo difícil. Naquele tempo só tinha a viação Andorinha, que quebrava umas três vezes na ida e na volta daqui pra Campina Grande. Tínhamos

problemas com a estrada, porque o asfalto surgiu apenas recentemente, no Governo João Agripino. (Entrevista gravada e transcrita).

Essas condições favoreceram a transferências dos docentes e funcionários da FAFIC para a UFPB, que aconteceu por meio de um convênio entre estas duas instituições, realizado em 1978, de cooperação científica, que implicou na contratação de professores pela UFPB para trabalhar na FAFIC.

No ano seguinte, em 1979, quando da criação do Campus V da UFPB, a Diocese de Cajazeiras, proprietária da FAFIC, doou equipamentos (móveis e materiais pedagógicos, por exemplo) da Faculdade de Filosofia para a Universidade pública; em contrapartida, a UFPB absorveu o quadro de docentes e funcionários da FAFIC.

A contratação de professores pela UFPB para o Campus V, na aquela época, se dava por meio de seleção, obedecendo a Resolução nº 14/79, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB, que regulamentava a categoria de *professores colaboradores*, na qual os docentes se submetiam a uma espécie de contrato de trabalho temporário, que era renovável, a critério da instituição, a cada período letivo.

Nessa seleção, exigia-se apenas o *curriculum vitae* dos candidatos (Art. 7º da Resolução nº14/79). Na prática, como afirmam os docentes entrevistados, ocorreu basicamente a transferência dos docentes da FAFIC para a UFPB:

Em agosto de 1979, já estava fechado o acordo. O Bispo doou todo o patrimônio da FAFIC para facilitar a vinda da UFPB; e colocou à disposição os docentes e os funcionários para a UFPB não ficar com a preocupação de fazer seleções e formar o quadro de docentes e o corpo técnico-administrativo. Então, os professores da FAFIC foram absorvidos, e o corpo técnico também. No segundo semestre de 1979, a gente já pertencia à UFPB, Campus V, que recebeu o nome de Centro de Formação

de Professores. (Entrevista com professora Ieda gravada e transcrita).

Eu fiz a seleção, chamada prova de títulos. Nessa prova de títulos a gente não tinha muitos concorrentes. Infelizmente, quem não foi absorvido foi porque não participou da seleção. Em agosto de 79, acabou o vínculo com a FAFIC e iniciou o vínculo com a UFPB. (Entrevista com o professor Antonio Gonçalves Neto gravada e transcrita).

Para o professor Antônio Gonçalves Neto, esse acordo entre FAFIC e UFPB aconteceu graças às amizades que o então diretor da FAFIC, padre Luiz Gualberto de Andrade, mantinha com pessoas influentes na política, como Wilson Braga, e com o reitor da UFPB, Lynaldo Cavalcante de Albuquerque:

A vinda da UFPB para cá é uma história muito interessante, cheia de esperança e de vontade política. Quando você tem vontade política, as coisas acontecem. Pe. Gualberto tinha umas amizades com os políticos. Ele não era político partidário, mas um político da educação. E ele tinha muita vontade de que essa região crescesse. A gente poderia dizer que era um novo Pe. Rolim. Pe. Gualberto tinha amizades com deputados federais, inclusive alguns deles estão vivos hoje, como Wilson Braga, lá do Vale do Piancó, que era amicíssimo dele. Tudo que o Padre Gualberto pedia a Wilson Braga para a FAFIC, ele atendia. Wilson Braga foi deputado Federal, foi Senador e o que o Pe. Gualberto pedisse, ele colocava o gabinete dele em Brasília à disposição. Então, o Padre Gualberto conheceu Lynaldo Cavalcante de Albuquerque. Lynaldo fundou a Politécnica de Campina Grande, que hoje é a UFCG. Pe. Gualberto e Lynaldo eram muito amigos. Pe. Gualberto dizia: “Por que não federalizar os cursos da FAFIC, dar uma maior oportunidade para que os filhos dos pobres, dos trabalhadores, tenham a oportunidade de estudar?” Aí Padre Gualberto com essa amizade com Lynaldo Cavalcante e a vontade política de Wilson Braga

– havia também outros políticos envolvidos, mas estou falando apenas deste porque era um ícone na vida dele – conseguiram a federalização, ou seja, criaram os mesmos cursos da FAFIC na UFPB. Eu fui beneficiado inclusive com essa criação. (Entrevista gravada e transcrita).

O caso do Campus V da UFPB não é exceção. A criação e/ou expansão das universidades brasileiras tem ocorrido, não raras vezes, com a desativação ou mesmo incorporação de outras instituições de ensino superior, especialmente as faculdades de Filosofia Católicas. Há exemplos, dessa natureza, na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), também no Ceará. (Sousa, 2006).

O processo de federalização da FAFIC, por ter acontecido em um período de regime político autoritário no Brasil, teve nas amizades entre autoridades religiosas e políticos fator decisivo para a interiorização do ensino público superior federal na Paraíba. Contudo, é importante verificar que, no plano político e econômico, o projeto de interiorização da UFPB casava, de certo modo, com o modelo de desenvolvimento do Brasil em curso. Segundo esse modelo, educação e desenvolvimento são indissociáveis; educação escolar principalmente pragmática e tecnicista, como defendia a teoria do capital humano (Oliveira, 2000).

Tais ideais eram, de certo modo, compartilhados pelo Reitor da UFPB, Lynaldo Cavalcante de Albuquerque, quando defendia a expansão da Universidade como forma de desenvolver a economia do Estado da Paraíba, notadamente nas regiões semiáridas do sertão nordestino:

A Paraíba, diferentemente da maioria das Unidades da Federação, guarda uma característica bastante peculiar, na distribuição da sua população. Cidades de porte médio – Campina Grande, Patos, Sousa, Cajazeiras, Guarabira, etc. – desenvolvem-se no Interior, fazendo com

que a sua economia não encontre demasiadamente na Capital. [...] Seu parque industrial é relativamente modesto e recente. Sua economia se baseia também na agricultura, que tem no algodão, na cana e no sisal suas culturas mais expressivas. [...] A proposta de interiorizar as ações da Universidade vinha ajudar-se perfeitamente a este quadro geográfico. (ALBUQUERQUE, 1980, p.40).

A interiorização da UFPB, nesse sentido, favorecia, por um lado, a ideia de desenvolvimento do Brasil em curso dos militares; por outro, ganhava a simpatia de autoridades políticas e religiosas locais, fundamental para dar legitimidade ao regime de governo autoritário. Desse modo, essas amizades geravam reciprocidade de benefícios para os diferentes sujeitos envolvidos no processo de federalização da FAFIC. Do lado dos militares, conceder certos benefícios às instituições vinculadas à Igreja Católica era importante para garantir, de certo modo, o apoio a um Governo que não tinha chagado ao poder pelas vias democráticas, ou seja, legitimado pelo voto direto ou mesmo indireto. Já na perspectiva dos religiosos, as amizades com o poder autoritário constituído era uma forma de garantir certos benefícios sociais para a população da região sertaneja.

Na época, tais atitudes foram condenadas pelos docentes que faziam oposição ao Diretor da FAFIC, padre Gualberto, embora esses mesmo professores tenham hoje uma visão diferente do que aconteceu no período da ditadura militar. A este respeito, vejamos o relato do professor Luiz Frederico Barbosa da Rocha:

Na minha visão, padre Gualberto foi um homem sábio, porque se ele fosse oposição ele não era nem diretor de escola pública. Ele não tinha outra saída, era outra época. Hoje você pode dizer o que você quiser. Mas, na minha época, você não podia vestir uma camisa que tivesse o símbolo da bandeira brasileira, você era preso por vulgarizar um símbolo nacional. Então, um aluno hoje

não tem ideia do que era a ditadura militar. Padre Gualberto era extremamente discreto. Ele nunca apoiou nenhum ato da ditadura. Ele tirou o que pode e deixou na cidade. Eu acho que aí foi a sabedoria dele e nós não entendíamos, nós achávamos que ele era pelego. Se ele não tivesse se juntado com Wilson Braga, se ele não tivesse apoiado a política de Wilson Braga, se ele não tivesse apoiado a política do Lynaldo Cavalcante, Cajazeiras hoje em dia talvez era pior do que São José de Piranhas. Não tinha nada, não ia ter nunca nada. Padre Gualberto foi um homem de visão, de futuro. Ele acreditava que a coisa ia mudar e ele trabalhava nessa perspectiva. Ele não apoiava nenhum ato ditatorial. Ele era um homem enérgico, como um administrador enérgico, como hoje qualquer administrador enérgico vai fazer o que ele fazia. Mas minha visão e na visão de alguns na época, nós achávamos que ele era pelego. Ele era conservador por que ele era padre. (Entrevista gravada e transcrita).

Como se tratava de um período da nossa história em que os direitos foram praticamente suprimidos da nossa Constituição Federal de 1967, não restavam muitas opções para garantir a expansão dos serviços educacionais, a não ser estabelecendo contato diretamente com pessoas influentes na política local e nacional. E foram através desses “contatos” que, de fato, fizeram da Paraíba um dos primeiros Estados a expandir Ensino Público Superior Federal para o sertão, interiorizando assim as ações da UFPB, no final dos anos 1970.

A FAFIC E O CONVÊNIO COM A UFPB: OS ACORDOS “POLÍTICOS” PARA A SUA FEDERALIZAÇÃO

A ideia de instituir o ensino superior em Cajazeiras, sob a orientação da Igreja Católica, data dos anos 1960. Em 1965, a Diocese de Cajazeiras criou a Fundação Ensino Superior de Cajazeiras (FESC), entidade

mantenedora da FAFIC³. Cinco anos depois, em 1970, a FAFIC começou suas atividades com os cursos de Filosofia, Letras, História, Geografia e Ciências. Mas, somente em 1978, através de convênio entre a FAFIC e a UFPB, os Cursos Ciências criaram as Licenciaturas em Química, Física, Matemática e Biologia. Até àquela data, tais Cursos oferecidos na FAFIC eram as denominadas Licenciaturas Curtas. A FAFIC também oferecia um curso Técnico em Enfermagem que, posteriormente, foi também transferido para o Campus V da UFPB, em Cajazeiras.

A FAFIC funcionou de 1970 a 1979 com certas dificuldades. A primeira delas é que os alunos, oriundos de famílias de baixa renda, tinham dificuldades para pagar as mensalidades em dia, pois, quem tinha melhores condições financeiras na região, encaminhava os filhos para estudar nas capitais mais próximas. Esse era um dos motivos pelos quais o padre Gualberto, diretor da FAFIC, se empenhava para federalizar a referida Faculdade de Filosofia de Cajazeiras, como recorda o professor Antonio Gonçalves Neto:

Pe. Gualberto dizia: “Quem tinha dois tostões não botava os filhos pra estudar em Cajazeiras. Só ficavam pra estudar aqui os filhos dos pobres”. Eis aí razão da explicação dessa história. Então, qual era o sentido político para atender? Era federalizar esses cursos, porque se tornando escola pública... Você vê e pode contemplar hoje que na escola pública é onde estão as pessoas que não tem condições de pagar uma faculdade privada. (Entrevista gravada e transcrita).

No início do ano letivo de 1978, um ano e meio antes da criação oficial do Campus V da UFPB, já estava em vigor um convênio entre a FAFIC e a UFPB. Este convênio consistia numa parceria de cooperação científica (na qual os decentes da FAFIC e da UFPB realizaram um

3 A FESC foi criada em 19 de março de 1965 (Diário Oficial do Estado da Paraíba, de 05/07/1966).

levantamento de dados na região de Cajazeiras sobre o número de docentes habilitado nas áreas das ciências exatas) e apoio ao ensino para a criação das habilitações em Física, Química, Matemática e Biologia, nos cursos de Ciências da FAFIC. Para tanto, a UFPB forneceu docentes para lecionar nestas áreas e viabilizou a criação dessas Licenciaturas antes mesmo de oficializar a federalização da FAFIC, que ocorreu no segundo semestre de 1979:

A UFPB, em 78, assinou um convênio de cooperação científica com a FAFIC, que era o prenúncio da incorporação desses cursos para criar as habilitações em Física, Química, Matemática e Biologia, que não existia, pois a escassez de Professores nessas habilitações era muito grande, como mostrou uma pesquisa que eu inclusive participei da coleta de dados. Nessa região, encontramos 2 professores de Física, um em Patos(PB) e outro em Juazeiro do Norte(CE). Nesse raio todinho tinham 2 professores de Física, que foi o que justificou exatamente para que a UFPB criasse essas habilitações aqui. Inicialmente, a UFPB trazia professores de João Pessoa pra dar esse curso em Cajazeiras. Aí formou uma turma de Física, uma turma de Química, uma turma de Matemática e uma turma de Biologia. Alias, iniciou uma segunda, mas quando iniciou a segunda foi quando federalizou, mas os certificados destas turmas foram expedidos pela UFPB. (Entrevista com o professor Antonio Gonçalves Neto gravada e transcrita).

Neste convênio, a UFPB contratou cinco professores e os disponibilizou para trabalhar na FAFIC, como afirma o professor Luiz Frederico Barbosa da Rocha, que foi um dentre os cinco docentes contratados pela UFPB, no ano de 1978:

Nossos contratos eram de 3 de março de 1978. Nós dávamos aulas na FAFIC e éramos contratados pela UFPB.

Mas nós nos submetíamos completamente ao regime da FAFIC. Na FAFIC eram cerca de 35 horas de aulas semanais. Na UFPB, passamos a trabalhar no regime de universidade federal. Quando passou para a UFPB, todos os professores da FAFIC foram incorporados; e com nós cinco foram feitos novos contratos: José Maria, Chico Ferreira, Benedito, Queiroga e eu. Nós mudamos de Departamento, nossos Departamentos eram vinculados à UFPB, em João Pessoa. O meu Departamento era Engenharia de Alimentos, de João Pessoa. (Entrevista gravada e transcrita).

Com esse convênio, visando à federalização da FAFIC, os docentes foram contratados pela UFPB em regime de Professor Colaborador para trabalhar em Cajazeiras, regime este que era regulamentado pela Resolução nº 14/79, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB.

A dificuldade para preencher as vagas docentes nas áreas das Ciências Exatas e da Vida em Cajazeiras era enorme. O padre Gualberto, nesse caso, recorria às instituições de ensino superior da Paraíba e de outros estados da Federação para recrutar alunos que estivessem no final do curso de licenciatura. Este foi o caso do professor de Matemática, Antonio Fernandes de Queiroga, que, na época, foi o único da sua turma que conseguiu concluir a licenciatura em Matemática, no Campus I da UFPB, em João Pessoa:

Na verdade tinha duas pessoas para vir para cá. Na verdade, eu não era para vir para Cajazeiras, eu estava programado para ir para Recife para fazer o Mestrado em Matemática quando terminasse o Curso, eu já estava embalado... Então, o Padre Gualberto fez contacto, aí o diretor disse “Eu estou com dois candidatos aqui”. Só que um trancou o Curso no final da carreira, no final do Curso. Aí ficou o outro pretendo candidato, potencial candidato porque alguém tinha indicado ele. Só que, na hora H, no último semestre ele foi reprovado numa dis-

ciplina, não conseguiu concluir o Curso. Aí só restou o professor Queiroga. Aí Chefe de Departamento disse ao Padre “Só tem um agora”. E o Padre Gualberto disse: “Pelo amor de Deus, mande este professor pra cá”. E como eu era de Pombal, nasci em Pombal, e Cajazeiras, para mim, não era tão desconhecida, era praticamente vizinha. Aí eu também estava terminado o Curso e a família pobre, tinha que ganhar algum dinheiro, e aceitei a proposta.

Quando chamado lá em João Pessoa, um telefonema de urgência, o Chefe de Departamento disse: “Venha pra cá, professor Queiroga, eu tenho um negócio aqui pra você. Olhe, tenho um contrato pra você a nível de professor colaborador, que é muito bom”. Eu disse: “Ótimo, eu quero, tranquilo”. “Só tem um problema, professor Queiroga”. Eu disse: “Qual é o problema?” “Você vai ter que ir para Cajazeiras, é onde você vai dar aula”. Aí eu disse: “Sou sertanejo, não tem problema. Aceito na hora! Tranquilo”. Então, ele trouxe os papéis para assinar e minha história de professor começou aí. O contrato foi assinado em João Pessoa, pela UFPB. Em 78, conclui grau sozinho. Fizeram uma placa só para mim. (Entrevista gravada e transcrita).

Com o professor Luiz Frederico Barbosa da Rocha, o ingresso na UFPB foi semelhante ao do professor Queiroga, embora ele estudasse, na época, em uma instituição de ensino superior Católica, no Estado de São Paulo:

Eu sou amazonense, nascido e criado em Manaus. Eu estava estudando em São Paulo, naquela época, fazendo a segunda fase do curso de Ciências com habilitação em Biologia. E a minha coordenadora era uma freira paraibana que conhecia o Cônego Luís Gualberto de Andrade. Estudávamos eu e um grupo de amazonense na USC, Universidade Católica, em Bauru. [...].

Nós (amazonenses) éramos os alunos que tinham as melhores notas. Então, a coordenadora foi nos procurar porque aqui (em Cajazeiras) estava precisando de professor de Biologia. Aí ela me chamou e perguntou: “Tu queres ir?” Eu disse: “De jeito nenhum, eu vou lá pro Norte... Eu não quero não, eu quero voltar pra casa, quero voltar pra Manaus, estava há um ano fora, o amazonense é muito ligado às raízes dele. Aí eu não quis decepcionar a irmã e disse: “Procure na sala quem é que quer - Isso era em julho (de 1977) – e quando for lá pro final do ano se ninguém quiser ir, eu vou. Aí quando foi em novembro, estava terminando o período, duas semanas e meia depois eu ia embora, ela disse: “Fred, eu procurei todo mundo e ninguém quis. O que a gente faz?”. “Irmã, vamos fazer o seguinte, eu vou pra Manaus, está aqui o meu endereço, você fala com esse padre - eu ainda não sabia que era Cônego - e diga pra ele escrever uma carta pra mim em Manaus, porque se ele escrever pra mim lá em Manaus eu vou. Aí, quando eu cheguei em Manaus, passaram-se três semanas, recebi uma carta dele me convidando para eu ir dar aula aqui e eu não sabia nem onde era Cajazeiras, não tinha noção nenhuma. Eu conhecia já Fortaleza, de passagem, mas não conhecia o sertão[...]. Aí eu cheguei aqui em 21 de fevereiro de 1978. O Cônego Luís Gualberto me recebeu e eu fui morar no hotel oriente, que é o hotel da Peta. (Entrevista gravada e transcrita).

A condução dos negócios públicos pela via das amizades, com reciprocidades de benefícios entre os “amigos”, não é uma conduta exclusiva do regime político dos Governos Militares no Brasil. Essa cultura política, herdada dos tempos coloniais, institucionalizou-se no espaço público brasileiro, no período do Império e também no nosso regime político republicano. Na perspectiva de DaMatta (2000), isso ocorre porque a sociedade brasileira é fundamentalmente uma *socie-*

dade relacional; uma sociedade em que as relações pessoais, por vezes, determinam a vida dos sujeitos. Daí a complexidade em compreender as questões sociopolíticas em nosso País, uma vez que as nossas instituições públicas:

[...] estão sujeitas a dois tipos de pressão. Uma delas é a pressão universalista, que vem das normas burocráticas e legais que definem a própria existência da agência como um serviço público. A outra é determinada pelas redes de relações pessoais a que todos estão submetidos e aos recursos sociais que essas redes mobilizam e distribuem. Daí decorre a dificuldade da crítica sistemática e consciente a qualquer instituição no caso do Brasil. De fato, se a crítica é feita pelo lado impessoal, tomando a pessoa ou a instituição pelos serviços que ela deveria prestar, esbarra sempre nos nexos e laços de uma lógica pessoal que a dilui. (DAMATTA, 2000, p.83).

No período da ditadura militar, ao que podemos perceber, se intensificou essa cultura política das relações pessoais. Com a impossibilidade de reivindicar direitos no **espaço público** (ARENDT, 2008), prevaleceu uma prática política na qual a troca de favores mediava os interesses da esfera pública. Daí porque as amizades entre os deputados federais paraibanos, o reitor da UFPB, bispos e os padres da Diocese de Cajazeiras e o ministro da Educação, Jarbas Passarinho, foram fundamental para interiorização do ensino público superior federal na Paraíba; e se adequaram ao projeto de desenvolvimento do Brasil que estava em curso desde 1964, quando os Governos Militares tomaram, com um golpe político, o poder governamental no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do ensino público superior para a região semiárida da Paraíba, ainda nos anos 1970, foi uma inovação e um desafio para a UFPB. Embora este seja um legado de uma “política” e de uma administração autoritária no Brasil, a interiorização da Universidade Pública Federal democratizou também o acesso ao ensino superior quando ampliou o número de vagas no ensino, e, ao mesmo tempo, se aproximou dos alunos residentes no interior do Estado da Paraíba, especialmente daqueles que não podiam se deslocar para os grandes centros urbanos, notadamente parte da população com exíguo poder aquisitivo.

Essas ações dos militares foram, de certo modo, inovadoras porque anteciparam uma política de expansão das universidades públicas federais instituídas recentemente, nos anos 2000, com o Governo Lula, com cursos presenciais (criação de novos campi, especialmente no interior dos estados da Federação) e semi-presencias (com a universidade aberta que oferece cursos de educação a distância).

Aqui, não nos cabe formar juízo de valor e/ou de julgar se foi positiva ou negativa a interiorização da UFPB, nos anos 1970, até porque qualquer tentativa de análise que propusermos fazer vai ser sempre limitada/simplificada. Por exemplo, do ponto de vista do desenvolvimento social e econômico (fator que, segundo o reitor Lynaldo Cavalcante, justificava a interiorização da UFPB), a região semiárida da Paraíba, nestes 30 anos de criação dos Campi de Cajazeiras, Sousa e Patos, praticamente não se desenvolveu, se compararmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Paraíba com o dos estados vizinhos do Ceará, Rio Grande do Norte e de Pernambuco, os quais não tiveram a interiorização das universidades federais naquele mesmo período.

Contudo, não podemos afirmar, analisando somente por esse ângulo, que a interiorização da UFPB, nos anos 1970, foi negativa. E se não tivessem criado os campi de Cajazeiras, Sousa e Patos, como seria, atualmente, o desenvolvimento do estado da Paraíba. Desse modo, quando se trata de uma pesquisa sobre a história, não podemos traba-

lhar com as possibilidades, mas com o que de fato se concretizou. Daí a dificuldade de qualquer análise nesse sentido.

Agora, para a profissionalização do corpo docente e da ampliação da oferta do ensino superior no sertão, sem dúvida, a vinda da UFPB favoreceu enormemente a região do alto sertão paraibano.

Os esforços de múltiplos segmentos da sociedade sertaneja (religiosos, empresários, políticos, professores, alunos, por exemplo) para criar o ensino superior em Cajazeiras e federalizar a FAFIC, embora tenham ocorridos no período da ditadura militar com forte conotação de interesses particulares, hoje tem sido considerado fundamental, pelos próprios docentes entrevistados, para o desenvolvimento da região de Cajazeiras como um polo de referência do ensino superior, que se ampliou com a criação de novos cursos no CFP e nas faculdades privadas da cidade, inclusive na FAFIC, que foi reativada desde 1997.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcanti de. **Universidade e Nordeste: Fundamentos da Gestão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1980.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10^a edição – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 6^a edição – Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A regulamentação do trabalho docente no Estado do Ceará (1942-1962)** Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Fortaleza-CE, 2006.

THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras: história oral e estudos de migração. Tradução de Magda França Lopes. **Revista Brasileira de História**, vol. 22, nº 44, São Paulo, 2002.

CARREIRA DOCENTE X CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL: A ESCOLHA DA PROFISSÃO

Zildene Francisca Pereira¹

[...] ficam pegadas à
página, não percebem que as
palavras são apenas pedras
postas a atravessar a corrente
de um rio, se estão ali é para
que possamos chegar à outra
margem, a outra margem é
que importa [...]

José Saramago – *A caverna*

INTRODUÇÃO

Este texto é parte do capítulo de análise da tese de doutorado intitulada: *Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras*, realizada com dez professoras, com idade entre 28 e 54 anos, da rede pública municipal de ensino da cidade de Cajazeiras/PB, na qual temos como principal referente teórico a Psicologia Genética Walloniana.

A produção de informações para este trabalho foi coletada por intermédio dos seguintes instrumentos: *Entrevista Semiestruturada*

¹ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, Professora da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, *Campus* de Cajazeiras/PB; Coordenadora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Afetividade na Prática Docente e Pesquisadora no campo da formação de professores e estudos da infância. Email: denafran@yahoo.com.br

(LÜDKE e ANDRÉ, 1996); *Observações Impressionistas*. Assim a chamamos por tratar-se de observações feitas em sala de aula, sobre a escola em geral, sobre a relação da professora com os alunos, bem como sobre a rotina destes na escola. Não há, porém, uma sistematização previamente pensada e a ser seguida em todas as instituições. Utilizamos, ainda, o *registro no caderno de campo* para anotarmos aspectos observados durante as visitas às escolas e os sentimentos expressos facialmente e corporalmente durante as entrevistas.

O capítulo de análise está dividido em três eixos temáticos (MYNAIO, 1998), definidos a partir da teoria walloniana e da forma como a entrevista foi estruturada. Aqui, neste artigo, apresentaremos apenas um eixo, que é título do texto.

O capítulo de análise da tese nos impõe um impasse, tantas vezes conflituoso, pois como transportar para o papel reflexões e análises de angústias, inquietações, medos, alegrias e expectativas de diferentes histórias de vida e experiências profissionais relacionadas à docência? Embora saibamos que o contexto é basicamente o mesmo: a cidade de Cajazeiras/PB, com um tipo de política educacional, sabemos, ainda, que as escolas e seus agentes formadores são diferenciados, tanto na preocupação de fazer uma educação diferente, a partir das suas próprias concepções acerca de escola, ensino-aprendizagem e do papel do professor quanto no próprio resgate do que é possível ou não ser realizado hoje em sala de aula a partir das demandas individuais e das constantes mudanças.

Esse momento, contudo, nos traz à tona discussões voltadas tanto para o entendimento da relação afetividade e aprendizagem, quanto para as diferentes formas de compreendermos o papel da professora alfabetizadora, a partir das vozes e experiências que nos permitam analisar concepções que nos servirão de guias para compreendermos a ação de cada uma em seu contexto escolar.

A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE: CONTEXTOS, HISTÓRIAS DE VIDA E EXPECTATIVAS

Nesta temática, são agrupados diversos elementos referentes aos cursos de formação, desde o inicial até aqueles oferecidos por órgãos institucionais, bem como à pós-graduação que as alfabetizadoras fizeram em instituições públicas e privadas na cidade de Cajazeiras/PB. Analisaremos, ainda, falas² relacionadas à compreensão de cada professora, acerca da sua formação, e à importância atribuída à docência em diferentes momentos da carreira.

Podemos destacar, mediante as narrativas, alguns aspectos fundamentais que fazem parte diretamente do processo de formação das professoras, que são: começou em casa ensinando os irmãos, colegas e depois no magistério; participação nos cursos oferecidos na área de educação; a docência como algo natural; dificuldades encontradas no início da carreira; preocupação com o planejamento e com sua execução; dificuldades em relacionar teoria e prática; desvalorização salarial; acúmulo de empregos; falta de tempo para estudar; algumas escolheram ser professoras, e outras não; construção de conceitos relativos ao ensino; troca de experiências com colegas de profissão; despreparo no início da docência; aprendizagem e apoio no início da docência; apenas o magistério e a graduação não preparam o professor; cidade inclinada para a formação de professores; escolha da profissão e a relação com os cursos realizados; curiosidade na busca por novos conhecimentos; formação ineficiente; crítica aos cursos de formação de professores e incentivo por parte de outros colegas de profissão.

Segundo esses aspectos relacionados à vida das professoras, a fim de compreendermos os ciclos de vida, na profissão docente, faz-se necessário entendermos alguns questionamentos que estão imbuídos de significados atribuídos por cada profissional em fase de exploração que, segundo Huberman (2000, p. 37), “[...] consiste em fazer uma

2 O nome escolhido para identificar cada professora é fictício, garantindo-se, assim, o anonimato.

opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão experimentando um ou mais papéis”. Se essa fase de exploração for vivenciada de modo agradável, essa opção provisória passará para a fase seguinte, que é a estabilização, e, segundo o mesmo autor, é um momento de “[...] compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou especialização [...]” (idem).

Destacaremos alguns questionamentos explicitados por Huberman (2000)³, que nos inquietaram com relação à profissão docente e nos fizeram refletir em cada fala, considerando um olhar analítico acerca da relação entre esses questionamentos e as reais condições de as professoras estarem e permanecerem na profissão.

A pesquisa realizada por Huberman (2000) foi com uma população de professores do ensino secundário. Já esta foi realizada com alfabetizadoras e, ainda assim, nos questionamos se essas mesmas dúvidas suscitadas pelo autor nos servem de base para respondermos às nossas próprias inquietações relacionadas à aprendizagem da docência no contexto da alfabetização.

As questões elaboradas por Huberman (2000) nos incitam a pensar se essas reflexões fazem parte, indistintamente, da vida dos professores, independentemente do momento histórico, do contexto particular de cada um, da idade, e do tempo dedicado à profissão. Sabemos que existem inúmeras questões que nos acompanham desde o momento da escolha ou da falta dela, com relação à profissão docente. Esse é um processo no qual estão envolvidas questões de ordem pessoal, psicológica e social. Pessoal – no sentido de suas decisões, considerando-se seu contexto, suas disposições e necessidades; psicológi-

3 “Será que há ‘fases’ ou ‘estádios’ no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises? [...] Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? [...] As pessoas tornam-se mais ou menos ‘competentes’ com os anos? [...] Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino? [...] O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? [...]” Huberman (2000, p. 35-36).

ca – pelos inúmeros questionamentos e por se querer estar ou não na profissão, pela mudança de valores e expectativas às cobranças; e social – por fatores externos como, por exemplo: alterações políticas, crises de diversas ordens, acidentes etc. (HUBERMAN, 2000).

As informações obtidas a partir das falas das professoras nos levam ao seguinte entendimento: embora estas já tenham alguns anos de docência, ainda falam da alfabetização como se fosse um novo recomeço na profissão. Esse nível de ensino representa, para as professoras, uma preocupação com o que fazer para que as crianças leiam, escrevam e tenham noções simples de matemática, ao final do ano, mesmo que seja de forma elementar. Ser professora é a essência do processo, mas, a cada novo recomeço, é também uma nova fase de aprendizagens da profissão.

Podemos citar uma experiência particular relacionada à docência e à aprendizagem da profissão, pois somos alfabetizadoras de crianças há mais de dez anos; vivenciamos os processos de aprendizagem da leitura, da escrita de diferentes alunos em contextos diversificados; participamos de fases distintas tanto nas práticas quanto nas discussões teóricas de como ensinar uma criança na fase inicial de escolarização. Mas, no ensino superior, somos professoras há apenas três anos. Embora ser professora seja a essência do processo, os contextos são diferentes, as demandas e exigências são outras e as aprendizagens também. Requer-se abertura para o novo e um olhar acurado para essa nova fase na profissão, com seus momentos de angústias e descobertas.

Essas preocupações, relacionadas ao que fazer para ensinar ao aluno, vêm carregadas de sentimentos que oscilam entre a angústia e a raiva quando as professoras não conseguem perceber sinais de avanço na aprendizagem; e alegria, contentamento, satisfação e realização quando percebem que os alunos estão, mesmo que lentamente, aprendendo algumas noções da função da alfabetização. As professoras se sentem inseguras para tal atividade e se sentem sozinhas nessa empreitada, o que nos leva à compreensão de que algumas, embora tenham

anos de experiência docente na alfabetização, se consideram, ainda, em fase inicial de aprendizagem da profissão.

Destacaremos, a seguir, em ordem de vozes recorrentes, os principais problemas enfrentados pelas professoras ao longo de sua carreira docente. Problemas esses que são vivenciados diuturnamente no entorno da escola, bem como no próprio ambiente escolar. Hoje, Elisa vê seu processo de formação mais voltado à preocupação de que qual o tipo de professor está sendo formado para atuar em sala de aula, e destaca a obrigatoriedade dos cursos de formação a que todos os docentes são submetidos a cada novo ano.

Elisa enfatiza a discussão voltada para as mudanças na educação: uma delas é a necessidade de um maior acompanhamento dos professores em exercício através de cursos, pois essa preocupação, segundo sua reflexão, tem sido o foco principal das discussões na cidade que reside. Mas isso não quer dizer que exista uma melhoria na valorização salarial do professor. O que aumenta são algumas atribuições de horário de estudos, o que nem sempre é viável por conta do fator tempo tão destacado em sua fala.

No mesmo momento em que Elisa diz: “[...] cursos existem, sabe, mas depende muito do professor”, enfatiza, ainda, uma análise voltada para a contradição existente entre esse querer do professor, o fator tempo e a necessidade de exercer outras profissões para complementar a renda familiar.

Essa exigência vivenciada por Elisa nos evidencia uma busca desenfreada por respostas aos inúmeros questionamentos relacionados à profissão e ao que ela consegue realizar em sala de aula, considerando seus limites. Vimos no decorrer de sua fala que as cobranças e expectativas com relação à aprendizagem da docência são inúmeras, causando, muitas vezes, cansaço e descrédito por nem sempre se dar conta do que desejava desempenhar.

Na fala de Elisa, existe uma incongruência que mais parece uma construção de compreensões a partir de um conflito vivenciado por ela mesma, enquanto docente, pois, em alguns momentos, diz ser de responsabilidade do professor que ele consiga atingir seus objetivos; e, em outros, pontua aspectos relevantes para uma análise da docência voltada para diversos fatores, e diz: “[...] Será que eu vou ter tempo de estudar? Será que eu vou ter dinheiro pra comprar os livros? [...] É contraditório eu acho, assim, tem o curso, mas, aí, o professor tem tempo de se preparar?”

Durante a entrevista, acompanhamos as expressões faciais como: olhos lacrimejados, fala entrecortada, o franzir da testa o tempo inteiro e com muita força como se quisesse segurar o choro; corporalmente, demonstrava sentir uma inquietação que a fazia mudar a todo o momento de posição na cadeira, levantando e sentando, por vezes, apertando os dedos, o que demonstrava, em alguns casos, insatisfação com os resultados da profissão. Elisa elabora sua análise voltada para o entendimento do que dá ou não certo no trabalho docente a partir de algumas exigências feitas durante sua formação.

Reis et. al. (2006) realizou um estudo epidemiológico com 808 professores da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, em que foram encontradas reclamações de cansaço mental e nervosismo. Essas reclamações estão relacionadas a diversos fatores como: idade, ser mãe, ter filhos, escolaridade média, anos de trabalho, carga horária, entre outros.

Esses fatores afetam a saúde de professores, acarretando mal-estar ao docente. Em muitos casos, identifica-se esse mal-estar como incapacidade do indivíduo em enfrentar, cotidianamente, situações adversas. Nesta pesquisa, discute-se a síndrome de burnout, que

[...] corresponde à resposta emocional a situações de estresse crônico em razão de relações intensas – em situações de trabalho com outras pessoas, ou de profissionais

que apresentam grandes expectativas com relação a seu desenvolvimento profissional [...] (REIS et al, 2006, p. 232).

Essa carga emocional de cobranças e expectativas vivenciadas por professores, em diversas regiões do país e em diferentes níveis de ensino, vem compor um quadro exaustivo de pressão para a mudança, mudança essa relacionada à sua forma de pensar, de se comportar, de agir e de se formar para desempenhar um papel profissional diferenciado na sociedade. Para Alonso (2003), existem inúmeras pressões advindas de várias instâncias da sociedade: dos pais que cobram do professor respostas imediatas; da sociedade que o responsabiliza por todos os males. Essas cobranças, em muitos casos, fazem com que os professores se sintam incapacitados para responder às exigências, além de um sentimento de culpa.

A partir dessa fala, inúmeras inquietações tomam conta de nossas reflexões como, por exemplo: todas essas cobranças advindas de diferentes espaços e pessoas não fazem com que o professor viva situações de imperícia, incapacidade, dicotomizando-o, esquecendo que ele é afetividade, cognição e motricidade? Fazer dele o bode expiatório provoca uma sensação de mal-estar que poderá ser repassado aos alunos nas atividades em sala de aula.

Podemos ressaltar, por essa discussão, que muitos professores se sentem sozinhos no trabalho que desenvolvem na escola. Essa é também uma das reflexões suscitadas nas falas das alfabetizadoras, pois existem inúmeras cobranças dos pais e da sociedade em geral. São cobranças exacerbadas, oriundas também da própria gestão que, em muitos casos, para mostrar que sua escola é diferente das demais, exige dos professores aquilo que, às vezes, não faz parte da sua função.

Por um lado, existe a necessidade de se estimular no aluno a criticidade, a participação, a autonomia, a fala, a reflexão diante dos conteúdos estudados; por outro, a escola se depara com a disciplina,

a submissão, a hierarquia, o controle, as normas e as regras que, em parte, inviabilizam a autonomia do professor, fazendo com que este se sinta incapaz de realizar um trabalho condizente com o esperado ou, até mesmo, alimentando um poder autoritário que o faz agir de modo a diminuir os alunos em sua condição de aprendizes.

Nesse sentido, é possível pensarmos nas relações estabelecidas em sala de aula a partir das diferentes cobranças tanto exteriores – pais, comunidade em geral e a gestão da escola – quanto interiores – dos próprios professores, o que causa, muitas vezes, um mal-estar nas interações vividas na instituição escolar. Segundo Casassus,

[...] por mais surpreendente que possa parecer, os objetivos da escola antiemocional são emocionais. Procura-se criar a submissão à autoridade por meio de elementos como o medo (castigos), a vergonha (a exposição humilhante de ‘erros’), a culpa (juízos) ou a estigmatização (rotulação segundo raça, origem sociocultural ou gênero). Contrariamente ao que desejariam as autoridades das escolas antiemocionais, essas práticas são as fontes geradoras de comportamentos não desejados nos alunos, tais como o desenvolvimento de tensões, raiva, simulação e violência (2009, p. 202).

O comportamento inadequado do aluno vem acompanhado, em muitos casos, de uma resposta àquilo que ele recebe em sala de aula. Não queremos com essa afirmação culpar os professores de todos os males que acontecem no ambiente escolar, mas também não queremos isentá-los da responsabilidade que têm ao desenvolverem atividades distantes da vida do aluno, fazendo com que se sintam excluídos desse lugar que todos dizem ser seu.

Essa reflexão do mal-estar docente nos coloca de frente com a análise realizada por Elisa quando deixa transparecer a angústia e a culpa que sente por nem sempre conseguir atingir seus objetivos como

professora; é como se a todo o momento quisesse se punir e se justificar por nem sempre ter condições de realizar as atividades nem de preparar suas aulas como gostaria. De acordo com Elisa, se ela fosse apenas professora, seria mais fácil, especialmente, considerando o fator tempo, tão enfatizado durante toda a entrevista. Em sua fala afirma: “[...] tem gente que diz: Querer é poder. Mas onde tem esse meu querer, que eu não posso? Que eu faço o possível, sabe? Pra organizar o tempo, ter o tempo de estudar, mas na maioria das vezes num dá não. E eu me sinto angustiada, sabe?”

As pressões oriundas dos diversos segmentos sociais assim como a cobrança da própria professora poderão acarretar um desânimo que a fará desistir da profissão ou até mesmo de desempenhar seu papel sem tanto afinco. Isso nos possibilita pensar nas reais condições de trabalho vivenciados por professores, em diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas, acarretando exaustão emocional e, consequentemente, um sentimento de fracasso e incapacidade por não se responder às demandas.

Após sua explanação acerca das reais possibilidades de se realizar um trabalho condizente com o esperado e a percepção de um sentimento de angústia sentido pela professora, fomos chamadas, nesse momento, à atenção para um dos aspectos que permeou sua fala, e que podemos destacar em sua história de vida profissional. Elisa esclarece a sua inserção na docência quando diz que ninguém a incentivou a ser professora, mas acha que “[...] foi mais pela necessidade [...] quando você tem a vocação, [...] fez porque você gosta e não foi pelo salário tudo se torna mais fácil, não é?”.

Ao trazer, em sua reflexão, a necessidade de trabalho e de salário, a professora, a nosso ver, demonstrava sentir vergonha pela falta de opção no exercício da docência, mas, ainda assim, diz que a escolha em permanecer veio com o passar do tempo, embora sinta muitas dificuldades para permanecer em sala de aula e exercer outra profissão bem diferenciada no outro expediente.

Essa ponderação, feita por Elisa quando afirma permanecer na profissão e que o tempo ajudou para que isso ocorresse, nos faz pensar no quanto algumas pessoas escolhem determinada profissão por questões de sobrevivência e, com o passar dos tempos, descobrem que nesse lugar é possível aprender a cada nova experiência. Assim, ressignificam, diariamente, a permanência e a exaltação por fazerem parte de um grupo de profissionais da educação que, querendo ou não, ainda fazem a diferença em uma sociedade que inclui e exclui pessoas de acordo com o nível de escolaridade. Podemos observar que o “[...] desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades [...]” (HUBERMAN 2000, p. 38).

A fala da professora Soraya, em seguida, desmistifica um pouco a escolha de a profissão estar atrelada a um dom, mas são enfatizadas em sua narrativa as dificuldades encontradas por morar sozinha, em uma cidade diferente da sua, e a necessidade de trabalhar. O que identificamos aqui é que o gosto pela profissão veio com o tempo em que a exerce, o que também não é um fator determinante, pois muitos são os casos em que ocorre o inverso: pessoas escolhem a profissão docente e se desencantam na prática, vivendo fases de exploração, estabilização e desestabilização (HUBERMAN, 2000). Soraya, ao falar da docência, diz: “[...] Eu gostei. [...] nunca tive alguém que me incentivasse [...] comecei a ensinar e comecei a gostar... de ser trabalhoso é, demais. Tem hora que você diz assim, homem, eu vou deixar isso pra lá, vou desistir [...]”.

Torna-se imprescindível refletir na visão do senso comum quando se afirma ser o professor um vocacionado para ensinar. Muitos professores acreditam que permanecem na profissão, independentemente das dificuldades encontradas ao longo da carreira docente, porque têm vocação e defendem o posicionamento de que não saberiam exercer outra profissão.

Essa compreensão remete-nos à discussão da concepção de magistério enquanto ligação entre vocação e sacerdócio, como se o professor fosse um guardião da ordem e do repasse de valores religiosos. A mulher, por sua vez, cuidaria do ensino primário, pois possuiria um dom ou aptidão para tal atividade. Existia uma corrente de pensamento que defendia a existência de diferenças naturais entre homens e mulheres, e a estas caberia socializar as crianças como parte de suas funções maternas, uma extensão da casa.

Se considerarmos o modelo de família que tínhamos e temos hoje, essas normas e valores estabelecidos, anteriormente, foram transformados; e, desse modo, se seguirmos apenas o que tínhamos, eis aí uma forma de expulsarmos mais rapidamente as crianças e adolescentes da escola. O professor, por sua vez, precisou modificar suas práticas pedagógicas e ampliar sua compreensão acerca do seu papel, especialmente, pela complexidade em que a escola está submetida: alunos que são filhos de mães solteiras, de duas mães, dois pais, vivendo apenas com avós, e outros tantos sendo criados apenas por irmãos mais velhos ou vizinhos próximos, entre outras formas. Alunos que vivem em situação de risco, de fome, de drogas, da marginalidade, da violência doméstica e da convivência com famílias totalmente desestruturadas configuram, na verdade, o modelo de família que se tem atualmente e que é merecedora de atenção especial.

Nesse sentido, podemos pontuar pelo menos dois discursos envolvidos em tal quadro: o primeiro está relacionado ao que fazer e a que tipo de trabalho deverá ser desenvolvido com essa camada da sociedade – nos discursos oficiais; no segundo, temos a emergência da prática em sala de aula. Essa vai de encontro aos diversos mecanismos de ajustes entre o que é pedido para se fazer oficialmente e o que é possível ser realizado, mediante as condições físicas, emocionais e financeiras do próprio professor envolvido diretamente nesse contexto de mudanças.

Nesse entendimento, o que vimos, mediante algumas falas de alfabetizadoras, é que a preocupação central seria com a realização de

um bom trabalho, independentemente do salário, como bem nos diz Iracema “[...] pra mim, o melhor é ver as crianças lendo. Nem tanto financeiro, nem tanto é o meu pessoal [...] É o meu incentivo realmente”.

Ao longo da entrevista, a professora nos olha o tempo inteiro, balançando a cabeça de forma afirmativa, como se nos pedisse a confirmação do que ela nos impõe a pensar naquele momento. Quando percebe que não confirmamos nem negamos sua afirmação, ela diz que podemos pensar diferente, mas é assim que ela pensa até mesmo para permanecer na profissão, pois, se não fosse a vocação que tem para ensinar, já teria abandonado a docência por inúmeras razões, principalmente a financeira. De acordo com Freire,

[...] aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (2003, p. 10).

A discussão da profissão traz implícita outra concepção de professor, de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente, uma busca de valorização a partir de formação, salário, melhores condições de trabalho e da percepção da docência enquanto profissão com função determinada.

Ainda que essas diferenças sejam foco de muitos desentendimentos entre os próprios professores, são também alvos de reflexão e de análise política acerca do papel desempenhado nas diferentes

instâncias de ensino, do pré-escolar à universidade. Uma análise que merece atenção é: que implicações temos ao assumir que somos vocacionados para ensinar e/ou profissionais da educação, considerando-se que não existe neutralidade de pensamentos nem de ações em nenhum dos posicionamentos assumidos.

Podemos destacar, por essa discussão da escolha da profissão, as experiências vivenciadas pela professora Evilene, quando diz que sempre sonhou ser professora, e por Iracema, quando diz que não houve nenhuma pessoa que pudesse incentivá-la em sua escolha com relação à docência, e que sempre foi natural ensinar. Esses entendimentos nos parecem evidenciar uma compreensão voltada para a docência como algo natural, uma escolha feita sem levar em consideração os diversos fatores envolvidos até que a permanência ou desistência em determinada profissão seja verdadeiramente efetivada.

Embora as professoras Evilene e Iracema destaquem a escolha da profissão docente como algo naturalizado, podemos incitar a seguinte discussão: a cidade de Cajazeiras/PB tem uma história de ensino e de formação de professores que nasceu juntamente com a cidade. Todos a conhecem como a cidade que ensinou a Paraíba a ler. Considerando-se essa frase, a cidade tinha como seu foco principal a educação. No ano de 2009, o Centro de Formação de Professores da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras/PB, completou 30 anos de história. Esse é um dado importante para pensarmos, ainda, na escolha da profissão docente, considerada natural em algumas reflexões. Para Tardif,

Quando os professores atribuem o seu saber ensinar à sua própria 'personalidade' ou à sua 'arte' parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente 'natural' ou 'inata', mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional

são tão fortes que resultam em práticas frequentemente reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola (2000, p. 223).

Ao considerarmos a fala das professoras e a história educacional da cidade, percebemos que existe uma lógica política que embasa a formação daquelas pessoas que, por diversas razões, não conseguiram sair do interior para a capital, o que na verdade desmistifica a noção de escolha naturalizada destacada pelas alfabetizadoras. Na fala de Elaine, podemos compreender melhor essa discussão quando nos aponta algumas razões na escolha da docência, o que a faz refletir sobre as reais condições de estar e permanecer na profissão quando se gosta e quando se escolheu fazer parte dela, e diz: “[...] eu não achava que eu ia ser professora [...] Meu sonho era fazer Psicologia ou Serviço Social. [...] muitas vezes a gente não faz o que a gente quer por causa da família [...]”.

Essa narrativa nos coloca diante de um empecilho que não é apenas o familiar, mas é também, e principalmente, uma condição oferecida pela própria estrutura educacional de diversas cidades do interior. Essa reflexão nos impõe uma análise voltada para as condições locais da cidade e da região como um todo, especificamente considerando-se a implantação de cursos de licenciaturas onde as demandas são diferenciadas, mas os modelos acabam sendo homogeneizadores (FÁTIMA DE JESUS, 2000). Em geral, temos o Ensino Médio, Curso Normal e Graduação em diversas Licenciaturas e assim podemos destacar as que existem aqui em Cajazeiras/PB, no Campus da Universidade Federal de Campina Grande: Licenciaturas em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química, Física e Biologia, bem como os cursos de Enfermagem e Técnico em Enfermagem.

Atualmente, esse quadro tem sido modificado com a chegada de Faculdades particulares voltadas para a área da saúde e a implantação do curso de Medicina na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e o Curso de Medicina e Psicologia na Faculdade Santa

Maria, mudando, assim, a realidade educacional da cidade de Cajazeiras e de cidades circunvizinhas, modificando, ainda, a escolha da profissão de muitas pessoas que tinham a docência como uma das poucas saídas para trabalhar fora de casa.

O que constatamos aqui é que as provocações durante o diálogo relacionado à escolha da profissão e a pergunta sobre o que mais ajudou as professoras a serem melhores como alfabetizadoras a fizeram resgatar histórias de vida que, para elas, são relevantes do ponto de vista do aprendizado da docência e assim destacam que aprenderam a desempenhar melhor seu papel a partir de vários aspectos como: a prática de sala de aula; a ajuda que vem da mãe; gostar da profissão e fazer o melhor na função que desempenham.

É importante evidenciarmos que, com o decorrer dos anos, é como se a prática docente fosse aos poucos sendo consolidada, a partir da confiança adquirida e do sentimento de aprender a cada dia o próprio jeito de estar e permanecer em sala de aula, considerando as peculiaridades existentes em cada turma, especialmente quando se trata da flexibilidade do(a) professor(a) mediante os fracassos, erros e acertos vivenciados na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista de a aprendizagem da docência ser pautada e direcionada pela prática, torna-se imprescindível destacarmos que, apesar de os desafios na prática docente serem inúmeros, existe, ainda, a mesma discussão sobre a dicotomia teoria-prática e sua aplicabilidade, sempre tão discutida nas formações. Nessa perspectiva, podemos afirmar que grande parte do que se precisa saber para o exercício da docência será elaborada na própria prática de sala de aula; na convivência com os pares, como bem nos diz Elisa quando fala de suas angústias e de como aprende a profissão, diuturnamente, considerando

que esse aprendizado, segundo a professora, não acontece no momento da formação inicial.

O que nos é evidenciado pelas falas é que as alfabetizadoras não foram preparadas para alfabetizar, nos cursos de graduação; neste caso, aprenderam a ser alfabetizadoras na prática e na convivência com outras colegas de profissão, bem como nos cursos de formação continuada oferecidos por instituições públicas e privadas.

Ao finalizarmos este eixo temático, torna-se imperativo chamar a atenção para as escolhas da profissão, vivenciadas por cada alfabetizadora, aqui apresentada, ponderando que todas elas destacam os vínculos afetivos e o quanto afetaram e foram afetadas por pessoas da residência onde moram; da cidade; do local de trabalho; das aprendizagens diversas em diferentes espaços formativos e da relação estabelecida com a docência na própria prática alfabetizadora.

Que essas reflexões, iniciais, nos possibilitem enxergar a docência alfabetizadora para além do que a sociedade nos impõe, diariamente; que sejamos capazes de nos perceber como gigantes importantes no papel de educar crianças oriundas de diversas realidades na cidade onde residimos, com sonhos, expectativas, cobranças, mudanças, sentimentos expressos a partir do nosso intuito de vê-las se desenvolvendo, à medida que consideramos cada uma como um ser integral – afetividade, cognição e motricidade. Desse modo, será possível fazer valer o conhecimento adquirido durante todos os anos de formação.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **Formar Professores para uma Nova Escola**. In: QUELUZ, Ana Gracinda e ALONSO, Myrtes (Orgs.). *O Trabalho Docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores.* Porto Editora. Portugal, 2000.

JESUS, R de F. **Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora.** In: VASCONCELLOS, Geni A. Nader (Org.). *Como me fiz professora.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, M; e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. *Temas Básicos em Educação e Ensino.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MYNAIO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1998.

REIS, E J. F. B. dos. et al. **Docência e exaustão emocional.** *Educação Sociedade*, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. Campinas, 2006.

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro e 2000.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1973/1975.

FORMATO 16x23 cm
TIPOLOGIA Minion Pro
PAPEL Offset
Nº DE PÁG. 176

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCC

