

ESPECIARIA

Cadernos de
Ciências
Humanas

ISSN: 1517-5081

Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas	Ilhéus	vs. 12 e 13	ns. 22 e 23	1-434	jul./dez. 2009 e jan./jun. 2010
--	--------	-------------	-------------	-------	------------------------------------

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - Editora da UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Ilhéus-Itabuna, km 16 - 45662-000 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028 - Fax: (73) 3689-1126
[www.uesc.br/ editora](http://www.uesc.br/editora)

Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas na Internet:
www.uesc.br/revistas/especiarias/index.php

Governo do Estado da Bahia

Jaques Wagner - Governador

Secretaria de Educação

Oswaldo Barreto Filho - Secretário

Universidade Estadual de Santa Cruz

Antonio Joaquim Bastos da Silva - Reitor
Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro - Vice-Reitora

Editus - Editora da UESC

Maria Luiza Nora - Diretora

Projeto Gráfico e Capa

Adriano Lemos
George Pellegrini

Diagramação

Álvaro Coelho

Revisão

Maria Luiza Nora
Genebaldo Pinto Ribeiro

Imagem da Capa

Imagem de Peter Griffin, retirada do site
www.publicdomainpictures.net

Indexador: Sumários de Revistas Brasileiras

Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas / Universidade
Estadual de Santa Cruz. Vol. 1, n. 1 (jan./jun.1998)- - -
Ilhéus, BA: Editus, 1998-
v.

Semestral.

Continuação de : Especiaria: revista da UESC.

Continua como: Especiaria – Cadernos de Ciências
Humanas.

Descrição baseada em: v. 12, n. 22 (jul./dez. 2009) ;

v.13, n. 23 (jan./jun. 2010).

ISSN 1517-5081

1. Ciências Sociais – Periódicos. I. Universidade Estadual
de Santa Cruz.

Conselho Editorial

Adriana Rossi (Universidade Nacional de Rosário)	Marc Dufumier (Institut National Agronomique de Paris - GRIGNON - INA - PG)
Ana Clara Torres Ribeiro (IPPUR/UFRJ)	Marcio Goldman (Museu Nacional/UFRJ)
Andre Moises Gaio (UFJF)	Marcos Bretas (UFRJ)
Antonio Carvalho Campos (UFV)	Michel Misse (IFCS/UFRJ)
Carlos Alberto de Oliveira (UESC)	Mione Salles (UERJ)
Edivaldo Boaventura (UFBA)	Moema Maria Badaró Cartibani Midlej (UESC)
Edmilson Menezes (UFS)	Pablo Rubén Mariconda (USP)
Eduardo Paes Machado (ISC/UFBA)	Paulo Cesar Pontes Fraga (UESC)
Elaine Behring (UERJ)	Pedro Cezar Dutra Fonseca (UFRGS)
Fernando Ribeiro de Moraes Barros (UESC)	Raimunda Silva D'Alencar (UESC)
Gentil Corazza (UFRGS)	Roberto Guedes (UFRRJ)
Jeferson Bacelar (UFBA)	Roberto Romano da Silva (UNICAMP)
João Reis (UFBA)	Sergio Adorno (USP)
José Carlos Rodrigues (PUC-RJ)	Susana de Mattos Viegas (Universidade de LISBOA)
José Vicente Tavares (UFRGS)	

Comitê Científico

Jorge Otávio Alves Moreno
Maria Elizabete Souza Couto
Marisa Carneiro de O. F. Donatelli
Moema Maria Badaró Cartibani Midlej
Paulo Tadeu da Silva
Sócrates Moquete
Erika Antunes Vasconcelos

Editor

Paulo Cesar Pontes Fraga

Organização deste número

Maria Elizabete Souza Couto
Rogéria da Silva Martins

Objetivo e política editorial

A revista Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas está voltada para as grandes áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, com periodicidade semestral. A revista é composta de quatro seções, a saber: artigos sobre o tema proposto para o dossiê; artigos; resenhas; e traduções. Poderão ser publicados artigos de colaboradores nacionais e internacionais.

O envio espontâneo de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais aos Cadernos de Ciências Humanas. A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas, mesmo quando não aprovadas pelo corpo de pareceristas.

Cada autor receberá três exemplares da Revista pela cessão dos direitos autorais.

A identificação do(s) autor(es) deverá ser feita em separado, com: nome do autor, titulação, endereço, telefone e *e-mail* e/ou fax dos autores, para encaminhamento de correspondência.

Editorial

Educação, políticas públicas e mudanças sociais

As mudanças sociais são elementos que afetam decisivamente a configuração política e econômica da contemporaneidade, em razão da frenética e conturbada transformação que a modernidade tem legado às relações sociais. Vários autores de diversificadas teorias sociológicas têm se debruçado sobre essa temática e recorrem a interpretações das mais variadas para entender “as consequências da modernidade”. Giddens, por exemplo, nos apresenta uma preocupação latente com a percepção dos indivíduos frente às mudanças que a modernidade incita, elencando categorias analíticas significativas, como estrutura da subjetividade e da objetividade. Esses elementos são importantes para pensar a conformidade dos agentes nos meios sociais, a centralidade do indivíduo em outros centros de atenção, como o mercado, o poder e o trabalho. Esse cenário nos parece convidativo para pensar as dinâmicas sociais e políticas dessas relações entre Estado e sociedade, focando a questão educacional no processo de mudanças sociais.

A Educação como elemento chave na estruturação dessas dinâmicas rebate o efeito das grandes mudanças e também alimenta necessidades prementes de transformações políticas nas suas configurações decisórias de construção de metas e políticas. Os artigos que compõem o dossiê se propõem a discutir tais questões nas suas mais diferentes dinâmicas pedagógicas: seja na prática, nos mecanismos de formação de professores ou nas implicações sociais que essas mudanças têm no quadro de conflitos, como a questão da violência.

Reconhece-se que a tônica que esse dossiê apresenta assume uma extensão de problemáticas, por si só estanques nas suas expressões, mas convergentes nas suas acepções comuns de reflexos de um quadro de configurações das mudanças sociais. Privilegiaram-

-se problemáticas que vêm assumindo reformulações desafiadoras dos profissionais da educação, intelectuais da área com relação aos temas da violência nas escolas, violência sexual, educação infantil, educação a distância, nesse caldeirão social da contemporaneidade educacional. Sabe-se que ficaram de fora outros tantos temas importantes e tão desafiadores quanto esses, mas que também têm ganhado outros espaços que garantem a cobertura do debate.

Oferecemos ao leitor uma mostra dessas discussões em três regiões do País: Nordeste, Sudeste e Centro Oeste, e na cidade de Rosário, na Argentina, com pesquisas e estudos que foram realizados em cidades dos grandes centros, e também retratam o contexto de cidades de médio porte nas suas regiões. São olhares e fazeres diferenciados a mostrar que a lógica da linearidade não dá conta de explicar e analisar o nosso cotidiano.

Com este número, procurou-se discutir o reflexo do processo de mudança social na educação, que imprime reformulações nas políticas públicas educacionais. Violência enquanto categoria que vem atravessando as categorias analíticas do estudo da arte da educação nas dimensões: planejamento e gestão; avaliação, formação de professores; financiamento; currículo. Esse quadro de violência experimentada nas escolas tem fomentando reformulações teóricas sobre essas dimensões que desafiam nossas formulações mais cristalizadas sobre o processo educativo. A questão do inquietante enfrentamento da violência nas escolas, em variadas regiões do País e na América Latina, como mostram alguns artigos aqui sistematizados, revelam que esse problema não é prerrogativa do Brasil. Adverte-nos para as novas configurações institucionais em jogo, apresentando um quadro complexo das responsabilidades na protagonização educativa.

O trabalho de Fernanda Campos Junqueira discute a violência na escola, bem como o processo de rotulação e estigmatização do corpo discente, tendo como base as percepções e proposições dos diversos atores da comunidade educacional, como profes-

res, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Sua análise utiliza as premissas do Interacionismo Simbólico, que evidencia a maneira pela qual os variados grupos significam e ressignificam os contextos, os indivíduos e as interações sociais.

O texto de Keila Canabrava Aleixo apresenta reflexões sobre a justiça restaurativa nas escolas que, partindo da perspectiva histórica, pretendem mostrar como o controle da infância foi estabelecido a partir da aliança entre a justiça e a assistência, e que, atualmente, “novas” alianças são estabelecidas, como a aliança entre a justiça e a educação com vistas a combater a violência escolar.

O artigo de Naylane Mendonça Pinto analisa a introdução da teoria do inimigo no direito penal, nas políticas penais brasileiras, destacando a substituição do direito penal que criminaliza a conduta ou o ato praticado, para um direito penal que criminaliza o autor. Traz para discussão algumas leis que foram promulgadas, nas últimas décadas, com a finalidade de aumentar a repressão penal sob o argumento do aumento da criminalidade violenta. O artigo atende a uma demanda crítica no campo educacional que, muitas vezes, em seus projetos de redução da violência, dirige-se a modelos classificatórios e estigmatizantes de seus alunos. Muitas vezes o tratamento se caracteriza, basicamente, por estruturas punitivas, corretivas, que enclausuram e são incriminatórias, como nos revela a discussão sobre a questão penal no Brasil.

A especificidade do quadro da violência sexual e as proporções alarmantes que vêm sendo registradas no cenário contemporâneo refletem também a necessidade de um debate mais profícuo em torno da sexualidade e da questão educacional, desmitificando a hipocrisia das discussões em torno desse tema. Os educadores mostram-se fragilizados, numa relação de atenção à violência no universo escolar, ainda mais quando esse quadro de violência é apenas o reflexo de uma vitimização de violência sexual sofrida por alunos. Seria um investimento, sobretudo, a exigir um tratamento emergencial.

O artigo de Rogéria da Silva Martins, Maria Elizabete Souza Couto e Paulo Cesar Pontes Fraga discute como o trabalho é realizado nos serviços de atendimento às crianças e adolescentes vítimas da violência sexual e à escola, na região Sul da Bahia, enfatizando que a proteção e a garantia dos direitos humanos foi uma conquista da sociedade e, no que se refere às crianças e adolescentes, o ECA/90 visa ampliar e fortalecer a rede de proteção. Entretanto, parece que a estrutura não tem favorecido a denúncia e a mobilização, em razão dos limites colocados pelas políticas públicas frente ao atendimento e à rede de proteção.

O trabalho apresentado por Ceci Vilar Noronha e Andrija Almeida traz para discussão os aspectos psicossociais da pedofilia e da pornografia infantil como fenômenos interrelacionados que vitimizam um segmento social vulnerável, reiterando que os pedófilos aproximam-se das vítimas via novas tecnologias da informação, uma característica da sociedade pós-moderna. Observa, ainda, que o público-alvo da pedofilia sente-se particularmente atraído pelas ferramentas do mundo virtual que concorrem para fomentar narrativas da vida cotidiana e facilitar novos círculos de amizades.

A infância, parece, está sendo condenada a experiências reveladoras de um quadro nada animador das projeções educativas. As concepções pedagógicas para a educação infantil estão caracterizadas por um estágio ainda de recente conformação teórica, no que se refere às políticas públicas para a educação infantil. O debate aqui revela os limites dessas reflexões e a latente mudança social com a qual os educadores têm se deparado no processo de aprendizagem dessas crianças. Nesse caminho, pesquisadores têm contribuído com o debate, apresentando vivências dessas práticas em diferentes contextos educativos.

O artigo de Adilson De Angelo identifica e discute o processo de consolidação de propostas para a educação infantil no contexto dos movimentos sociais, partindo de uma incursão

pela história, na tentativa de perceber como se consolidaram os programas educativos destinados às crianças pobres brasileiras e sua dimensão ideológica. Apresenta a participação dos movimentos sociais nas lutas pelo acesso à creche, e as propostas que foram sendo construídas como contribuição para que a educação infantil continuasse a ser pensada e concretizada como espaço que reconhece a dimensão de sujeito do direito, do desejo e do conhecimento, própria da criança.

O trabalho das autoras Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues problematiza aspectos da educação infantil oferecida às crianças menores de seis anos de idade, tendo como base a realidade de escolas localizadas em assentamentos rurais do Estado de Mato Grosso do Sul, revelando o cotidiano, as condições das instituições e ações pedagógicas que são oferecidas à criança pequena nas escolas do campo.

O texto de Eronilda Maria Góis de Carvalho apresenta um estudo realizado em classes de educação infantil, em escola pública, focalizando a organização do trabalho docente e analisando as questões ligadas ao cuidar / educar e às relações de gênero na educação infantil.

No caminho das mudanças sociais na educação, na caracterização do dossiê, não poderíamos deixar de resgatar o debate sobre a questão da educação à distância. Esse novo modelo educativo traz um desafio grande, e a relação entre professores e alunos virtuais define uma diferente configuração de novos atores envolvidos no processo educativo: o professor coletivo e o estudante autônomo (Belloni, 1999). A abertura no novo campo de possibilidades tem suscitado discussões interessantes, abrindo um universo de caminhos para o cotidiano do trabalho docente, tentando compreendê-las no curso da história, como sugere Lévy (1999), mas sem abrir mão da perspectiva humanista dentro do conteúdo técnico de um novo fazer pedagógico.

A educação e seus processos políticos e sociais permeiam os trabalhos já apresentados, mas vale lembrar que estão no auge das discussões as políticas públicas de formação de professores, tendo como pano de fundo as mudanças na sociedade no seu sentido macro. Por isso, apresentaremos o trabalho de Esther Hermes Lück que inicialmente recorre à produção teórica para sustentar questionamentos acerca das críticas atualmente formuladas à Educação a Distância, que vão do otimismo exacerbado ao questionamento radical e, nesse sentido, indicam os aspectos político-ideológicos que subjazem aos posicionamentos críticos, tais como a formação docente e o uso reflexivo e pedagógico das tecnologias como fatores prioritários para a criação de processos capazes de responder às necessidades e aos desafios que se impõem à sociedade do conhecimento.

Em seguida, Beatriz Basto Teixeira analisa a experiência do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UABUFJF), apresentando o perfil dos alunos do curso com o objetivo de justificar a sua caracterização como política e social, em função da oportunidade de acesso ao ensino superior. Enfatiza a formação de professores por meio da Educação a Distância como uma política social de relevância, tendo fator de impacto sobre a qualidade da educação, e oportunidade de realização de direitos para quem só por meio da educação a distância pode ampliar sua escolarização e formação.

Na seção artigos, *Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas* são destacados dois artigos de pesquisadores no campo da cultura: Gilberto Salgado, apresentando um erudito artigo sobre a discussão no campo da Sociologia da Cultura, em que convida o leitor a pensar em uma nova conceitualização de desigualdade e cultura. O autor realiza uma análise social da articulação entre indústria cultural e o novo conceito de desigualdade cultural, no Brasil, e inclui uma reflexão sobre questões teóricas e metodológicas da Sociologia da Cultura. Mônica Dias que apresenta um

rico trabalho antropológico sobre a condição de status do acarajé da Bahia, a partir do tombamento do mesmo pelo patrimônio histórico. Esse artigo apresenta considerações a respeito das representações que produziram o acarajé como ‘comida típica’ de um grupo religioso (o candomblé) e de uma localidade (a Bahia). Tais representações são foco de disputa religiosa - evangélica e afro-brasileira -, aquecendo o mercado e buscando a legitimidade a partir da tradição, trazendo para a cena vários atores que defendem o processo do tombamento do quitute como ‘patrimônio cultural’, incrementando as vendas e o turismo cultural, com a ‘grife’ *made in África* ou *made in Bahia*.

Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas nesse número apresenta, ainda, na seção tradução, o texto “Polifonia e metamorfoses da noção de identidade”, de Claude Dubar, importante intelectual francês da contemporaneidade, defendendo seus estudos sobre a socialização da construção da identidade, numa latente contribuição de parte de sua obra ofertada ao público acadêmico brasileiro. A tradução é precedida da apresentação da professora Vanilda Paiva, que revela a importância da oportunidade de *Especiaria* trazer um trabalho de Dubar, uma vez que a tradução de seus trabalhos ainda é limitada no campo editorial brasileiro. Observa que esse intelectual tem contribuído muito, com suas análises teóricas, com a Sociologia e a Educação, trazendo uma nova versão do conceito de socialização, revelando trajetórias teóricas significativas para a explicação da construção da identidade. Em seu artigo, busca distinguir e definir quatro usos do conceito de identidade, noção eminentemente polissêmica e que mobiliza a noção de formas identitárias, plurais e contingentes, em lugar de apenas uma noção de identidade, marcada pela confusão dos usos essencialistas e empiristas precedentes. As formas de designação da mobilidade e do pertencimento são ditas identitárias porque estão fortemente ancoradas nas subjetividades e nas características do advento da segunda modernidade. E, em

decorrência da morte de Lévi-Strauss, Dubar ainda nos oferece a oportunidade da publicação de uma homenagem a esse autor, por sua notória contribuição intelectual às ciências sociais.

Ainda nessa divisão, está a tradução do artigo de Marité Colovini e Jorge Kohen, que sustenta a ideia de que o fenômeno da violência social deixou de ser um elemento que constituía o contexto no qual se desenvolviam os processos educativos e de trabalho docente, para penetrar as paredes da escola e instalar-se, na atualidade, na própria trama do trabalho docente e da ação educativa. Traz para discussão questionamentos como: O que é a escola hoje? O que é um docente hoje? Como podemos cumprir a tarefa de ensinar nas condições atuais da sociabilidade? Além disso, a violência afeta o processo de ensino-aprendizagem e também o modo de viver das crianças, jovens e adultos (professores)?

Por fim, a apresentação da resenha de Leylane Cabral sobre o livro *Juventude em conflito com a Lei*, organizado por Vanilda Paiva e João Trajano de Lima Sento-Sé, mais uma vez traz para a pauta de discussões a concepção de julgar, o conceito de desvios de conduta, liberdade e as medidas socioeducativas que não estão contribuindo para (re)significar ou socializar os sujeitos considerados “fora” da lei .

Paulo Cesar Pontes Fraga (editor)

Maria Elizabete Souza Couto e
Rogéria Martins (organizadoras)

SUMÁRIO

DOSSIÊ

Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência Fernanda Campos Junqueira	17
Justiça restaurativa nas escolas: “novas” alianças e “velhas” estratégias? Klelia Canabrava Aleixo	29
A construção do inimigo: considerações sobre a legislação penal brasileira Nalayne Mendonça Pinto	49
A criança e o adolescente vítimas da violência sexual e os direitos humanos: uma leitura sobre os serviços de atendimento e a escola Rogéria da Silva Martins, Maria Elizabete Souza Couto e Paulo Cesar Pontes Fraga	67
Pedofilia e mídia: representações sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes Ceci Vilar Noronha e Andrija Almeida	101
A Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis Adilson De Ângelo	123
A educação das crianças pequenas na zona rural: problemas evidenciados e possibilidades Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues	155
Trabalho docente na Educação Infantil: uma atividade relacional Eronilda Maria Góis de Carvalho	179

A EAD pensada no contexto do paradigma tecnológico e educacional
e desafios postos à formação docente
Esther Hermes Lück e Raquel Villardi209

Educação a Distância: política social e formação de professores
Beatriz de Besto Teixeira227

ARTIGOS

Desigualdades culturais e modernidade periférica
Gilberto Barbosa Salgado253

Quem botou grife no acarajé?
Mônica Dias de Souza287

TRADUÇÕES

Apresentação
Vanilda Paiva327

Polifonia e metamorfoses da noção de identidade
Claude Dubar335

Claude Lévi-Strauss morreu
Claude Dubar357

A violência social na trama e no contexto do processo educativo
Marité Colovini e Jorge Kohen363

RESENHA

Juventude em conflito com a lei
Leylane Cabral Lobo395

RESUMOS/ ABSTRACTS/ RESUMÉN 401

COLABORARAM NESTE NÚMERO 416

Dossiê
Educação, políticas
públicas e mudanças
sociais

1

Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência

Fernanda Campos Junqueira

1 Introdução

Orientados pela perspectiva teórica interacionista, pretendeu-se, com esta investigação, averiguar a existência e as modalidades de expressão violentas e criminosas ocorridas numa instituição escolar estadual localizada no Município de Juiz de Fora, bem como o processo de rotulação e estigmatização do corpo discente, tendo como base as percepções e proposições dos diversos atores sociais da comunidade estudantil, como professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. A pesquisa desenvolvida abordou outras questões não menos relevantes correlacionadas ao processo interativo dos vários indivíduos, no entanto, o presente artigo abordará tópicos referentes ao tema da violência e criminalidade na escola a partir da perspectiva interacionista e da construção social do desvio. As discussões propostas pelos autores Howard Becker e Erving Goffman serão aqui priorizadas em razão da proximidade do tema investigado com estes estudos.

O Interacionismo Simbólico estruturou-se a partir das primeiras décadas do século passado, centrando seus estudos nos contínuos processos de interação e nas significações compartilhadas ou simbólicas. Suas perspectivas não se orientam em direção a um consenso, até mesmo em razão de suas híbridas raízes. Essas diferenciações vislumbraram algumas escolas de pensamento, responsáveis por abordagens conceituais e metodo-

lógicas inovadoras que muito o enriqueceram para que chegasse a se estabelecer como corrente social (MELTZER et al., 1977).

As origens do Interacionismo evidenciam a possibilidade de sua utilização em diversos territórios. Suas ricas interfaces acerca de diversos temas como interações e relações sociais, instituições, grupos, identidade, comportamentos “padrões” e “desviantes”, dentre outros, revelam suas múltiplas facetas teóricas e metodológicas que permitem sua adequabilidade a contextos variados (DENZIN, 1974). Dentre esses locais, a escola se apresenta como um importante objeto de análise, especialmente porque representa uma das instâncias educacionais modernas por excelência e por ser o melhor exemplo de socialização secundária realizada por organizações especializadas.

O contexto escolar apresenta-se como um espaço refletor da diversidade que se expressa nas variadas relações e interações desenvolvidas em seu meio. Compreendemos que o espaço educacional é repleto de complexidades que implicam em encontros, desencontros, similaridades, diferenças, identificações e conflitos. É um local em constante transformação, em que as interações se ressignificam em suas próprias trajetórias e percursos e onde os atores definem e redefinem suas identidades a partir de diferentes discursos, situações e espaços. É também *locus* de expressões violentas, conceituadas diferentemente por atores distintos, além de ser um ambiente de desencontros significativos entre os grupos, que se exprimem em confrontos, estigmatizações e rotulações. Assim, a instituição escolar expressa toda sua pluralidade a partir de questões, fenômenos e problemas que emergem de seu próprio contexto.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como um estudo de caso realizado em uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora, definida pela Superintendência Regional de Ensino como uma escola que apresenta diversos problemas relacionados à violência, à criminalidade e que recebeu expressivo

destaque na mídia local em razão desses problemas. A metodologia utilizada é qualitativa, de abordagem compreensiva, que procura trabalhar o conteúdo das manifestações da vida social, próprias às atividades do sujeito. Os métodos de investigação utilizados foram a observação participante dos contextos e das interações desenvolvidas e a entrevista semi-estruturada com alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários.

2 O Interacionismo Simbólico e a Sociologia do Desvio

A perspectiva interacionista acredita na construção e reconstrução da realidade social e de seus objetos a partir da interação dos diversos atores envolvidos. O significado social dos objetos se desenvolveria pelo sentido que lhe é oferecido no decurso das relações sociais, portanto, a interação social seria uma ordem instável e temporária, que estaria em processo constante de construção pelos atores, de maneira que estes poderiam, através dela, interpretar o mundo em que estão inseridos e no qual interagem. De maneira geral, o Interacionismo afirma que as ações sociais não podem ser capturadas a partir de uma lógica preestabelecida, causalmente constituída por uma ordem de fatos externos e fixos (MELTZER et al., 1977).

A Sociologia do Desvio, desenvolvida a partir das primeiras orientações interacionistas, surgiu como uma abordagem alternativa às elaborações funcionalistas, preocupadas, principalmente, em explicar as causas da criminalidade. O Interacionismo e, mais especificamente, a perspectiva da construção social do desvio consideram a moralidade de uma sociedade como socialmente construída, ou como relativa aos atores, ao contexto social e a um dado momento histórico.

Ao considerar o desvio definido socialmente, Howard Becker e alguns outros interacionistas se preocuparam com sua

construção e estabelecimento; com a maneira pela qual certos rótulos são colados em algumas pessoas e com as consequências de tais atos. Segundo esta orientação, as questões colocadas sobre os comportamentos desviantes dizem respeito à sua criação, ao seu estabelecimento e às suas consequências (BECKER, 1977).

A teoria da “rotulação social” ou a *Labelling Theory*, proposta por Becker nos anos 60, embora fundamentada em muitos preceitos interacionistas, é uma perspectiva livre, que não se enquadra rigidamente dentro do Interacionismo Simbólico. Ao considerar o desvio não como um simples fato objetivo, de não conformidade com a norma, Becker destaca seu caráter político e a formalização, por parte da lei, daquilo que é definido como certo e errado (BECKER, 1977). Trata-se de uma mudança de perspectiva, já que o autor abandona a abordagem das formas de desvio que visam à procura da origem dos atos na psicologia individual dos desviantes ou em seu ambiente sociocultural. Seu interesse principal é o papel dos agentes que contribuem para a definição desse comportamento desviante.

Segundo esta perspectiva, não se pode compreender o crime separando-o de sua reação social. O processo social de definição ou seleção de certas pessoas e condutas é fundamental para a criação do desvio. Como a infração não é uma qualidade intrínseca à conduta, determinadas características negativas são atribuídas a certos indivíduos, através de complexos processos de interação social. A teoria da rotulação supera o paradigma criminológico tradicional, problematizando a própria definição de criminalidade. O crime só existe dentro de pressupostos normativos e valorativos, definidos, circunstancialmente, pelos membros de uma sociedade. O objeto de análise desloca-se do infrator e seu meio para aqueles que o definem como tal. Os grupos sociais, ao estabelecerem as regras cuja infração constitui o desvio, constroem o desviante. Segundo Becker:

Quando uma regra é imposta, a pessoa que se supõe tê-la transgredido pode ser vista como um tipo especial de pessoa, alguém que não se espera que viva segundo as regras com as quais o grupo concorda. Ela é vista como um marginal ou um desviante (1977, p. 53).

Sob tal ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa faz, mas sim a consequência da aplicação, por outros indivíduos ou grupos, de regras e sanções ao transgressor. Segundo a teoria da rotulação, a definição do comportamento desviante é resultado das iniciativas do outro, visto que ele encadeia um processo de seleção e tipificação dos indivíduos.

[...] os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui o desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como *outsiders*. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um 'infrator'. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (BECKER, 2008, p. 22).

O desviante nem sempre é um indivíduo que infringe ou não concorda com as regras preestabelecidas socialmente, mas pode ser uma pessoa que faz uma leitura diferenciada de tais normas. Essa perspectiva é interessante, particularmente porque possibilita pensar que, para o indivíduo rotulado como "delinquente" ou "marginal", o desviante pode ser aquele que elaborou tais regras. E embora haja uma aceitação consensual a respeito da maioria das regras sociais, em determinados contextos específicos – como na escola estudada, por exemplo –, pode-se observar uma variação nas atitudes individuais. Em certos momentos, durante a pesquisa na instituição escolar, foi possível notar que alguns alunos se sentiam injustiçados por serem julgados de acordo com as regras e normas de cuja elaboração não fizeram parte. É importante destacar a

imposição de determinados padrões normativos, que são aplicados sem o consentimento das outras pessoas e sem considerar a diversidade presente em todo e qualquer agrupamento humano.

A ideia de estigmatização desenvolvida por Erving Goffman (1980) em seu livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* aproxima-se muito da noção de “desvio social”. A classificação de grupos desviantes também pode ser considerada como um processo de estigmatização. De um lado estão os grupos rotulados ou estigmatizados como desviantes; de outro, os grupos admitidos como “normais”. O conceito de desvio social, assim como o de estigma, implica sempre num quadro relacional, já que nenhuma das categorias pode ser pensada de forma isolada, mas apenas dentro de um sistema de oposições sociais que contrapõe “normais” e “desviantes”.

O estigma, para Goffman (1980), representa um atributo depreciativo, oferecido àquelas pessoas que se afastam dos padrões normativos determinados socialmente como “normais”. O atributo de determinado indivíduo se caracteriza como um estigma quando seu efeito é o descrédito social que faz com que, a partir do que é ajuizado como uma propriedade negativa, outros elementos negativos sejam adicionados. Geralmente, os estigmatizados tendem a se reunir em pequenos grupos sociais como forma de se fortalecerem diante das exclusões e discriminações a que estão sujeitos.

Os processos de construção do estigma estão associados às formas como alguns atributos dos indivíduos passam a ser considerados, socialmente pejorativos. Assim como garante Becker e os pressupostos da “teoria da rotulação”, Goffman afirma que estes atributos não são, intrinsecamente, positivos ou negativos, mas emergem do contexto social; são, portanto, definidos culturalmente. Nasceram das interações sociais. Todos podem ser, em certa medida, “desviantes normais”, já que nem sempre é possível corresponder a todas as normas sociais (GOFFMAN, 1980).

Os processos de rotulação e estigmatização descritos por Becker e Goffman foram de grande valia para a compreensão das identidades no meio escolar e possibilitaram o entendimento da significação da realidade, principalmente dos indivíduos e grupos definidos como não conformistas e/ou desviantes. As diversas exposições acerca dos referenciais dos autores interacionistas contribuíram profundamente com a pesquisa. Com base nessa perspectiva teórica, foi possível analisar a forma como determinados grupos e indivíduos desviantes são construídos a partir das relações oriundas da instituição pesquisada. Procuramos identificar os critérios para definição e cristalização das variadas identidades em questão, bem como para compreender de que maneira as relações escolares, regidas por um sistema de subordinação e dominação, podem atuar no sentido de criar o estigma e perpetuar o desvio.

3 Metodologia

A pesquisa aqui apresentada é de abordagem compreensiva, de orientação qualitativa, que procura trabalhar o conteúdo das manifestações da vida social, próprias às atividades do sujeito. A escolha deste método de pesquisa consubstanciou-se no fato de ele fornecer uma compreensão mais profunda de certos fenômenos sociais, apoiada no destaque dado ao aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O trabalho de campo destinado à coleta de dados e informações foi desenvolvido durante todo o ano letivo de 2007 e em dois meses – março e abril – do primeiro semestre letivo de 2008. Num primeiro momento, utilizamos como técnica de pesquisa a observação participante na escola. Tal técnica de coleta de dados foi fundamental, pois possibilitou a familiarização com os membros da comunidade estudada e o conhecimento da rotina

diária dos atores sociais. Nesta etapa da pesquisa, tudo passou a ser fonte relevante de informações. Todos os fatos, ocorrências e percepções foram cuidadosamente assinalados e comentados em um caderno de anotações. A observação participante, durante as visitas, que aconteciam de duas a três vezes por semana, distribuídas nos três turnos escolares, possibilitou a imersão nas diversas relações e acontecimentos diários. As conversas informais estabelecidas com os membros da referida instituição permitiram a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva de quem os vivencia mais frequentemente.

Além da observação participante, outro instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista individual e/ou em grupo, semiestruturada, com alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Estas entrevistas foram realizadas durante os meses de março e abril de 2008. Os informantes, por meio de suas respostas, revelaram seus pensamentos, suas percepções e experiências a respeito da realidade que os cerca. A entrevista foi um instrumento metodológico fundamental, principalmente em razão da possibilidade de recolhimento de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo a compreensão mais acurada das ideias sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do seu mundo.

Tanto a escolha das pessoas a serem entrevistadas como a organização das temáticas a serem exploradas fizeram parte de todo o processo investigativo. Procurou-se entrevistar, dentro do quadro de limitações peculiares a qualquer investigação científica, o maior número de pessoas possível. Ao todo, foram entrevistados, individualmente ou em grupo, nos três turnos escolares, seis funcionários – dentre auxiliares de serviços gerais e funcionários da secretaria; seis membros da direção e/ou supervisão escolar; quinze professores e cinquenta e dois alunos. As entrevistas realizadas com membros da direção, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários obedeceram ao critério da disponibilidade e predisposição para sua realização.

4 Percepções e proposições de professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários acerca da violência no contexto escolar

A realidade da vida cotidiana é apreendida através de esquemas tipificadores que possibilitam o reconhecimento do outro para o desenvolvimento de qualquer processo interativo (BERGER; LUCKMANN, 1985). A classificação e nomeação dos objetos e das pessoas garantem que os indivíduos possam apreender e reconhecer a realidade a sua volta. No ato de nomear, as perspectivas subjetivas do classificador são reveladas. “Um ato de classificação não apenas dirige a ação aberta, mas também desperta um conjunto de expectativas com relação ao objeto assim classificado” (STRAUSS, 1999, p. 41).

A escola e muitos outros contextos organizacionais costumam ser fortemente marcados pelas definições das diferentes pessoas e grupos. O ato de classificar e nomear os diversos atores sociais em questão é peculiar à vida em sociedade e permite o reconhecimento e a diferenciação dos indivíduos que juntos convivem. Observamos no universo escolar a maneira pela qual professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários classificam, dividem e denominam os outros e a si mesmos como forma de ressaltar e confirmar suas identidades. A partir desse processo classificatório, foi possível compreender as perspectivas e expectativas de cada um dos grupos e entender como esse processo os auxilia na diferenciação e confirmação das variadas identidades em jogo.

Na escola investigada, o problema da violência encontra-se intimamente relacionado ao processo de classificação de determinados grupos de discentes. Não atender aos padrões normativos vigentes representa a possibilidade de ser rotulado ou estigmatizado como um aluno violento ou desviante. Esse fato foi evidenciado em diversos discursos e narrativas dos professores, do corpo técnico-pedagógico e dos funcionários. Frente a tais defi-

nições, foi possível constatar que não há uma opinião consensual a respeito do fenômeno da violência e da criminalidade na escola. As variadas proposições e percepções dos atores acerca desse fato estão fortemente atreladas ao desempenho de seus papéis sociais e aos contextos interacionais em que se encontram envolvidos. Observemos, então, as opiniões destacadas por professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, na tentativa de compreender as correlações existentes entre as distintas narrativas.

Durante a realização das primeiras entrevistas desenvolvidas, evidenciamos aquilo que seria uma das explicações consensuais compartilhadas pelo grupo de funcionários e docentes acerca do aumento da violência e da criminalidade na escola. Na opinião da diretora e de muitos outros professores e funcionários, o aumento nos índices de violência escolar é consequência, principalmente, das transformações valorativas, estruturais e culturais da sociedade. A desvalorização das instituições como a família e a escola repercutiram negativamente na educação das crianças. A autoridade dos pais e dos professores frente a tais transformações também foi diminuída, afetando as relações sociais dentro da família e do contexto escolar. De acordo com grande parte dos entrevistados, esse aumento da violência e criminalidade na escola tem uma forte correlação com as referidas transformações sociais.

Os alunos não dão a devida importância à escola, em razão da modificação nos valores da sociedade. Mudou muito do tempo que eu comecei a dar aula para agora. E isso faz gerar indisciplina. O perfil dos alunos modificou muito [...] A relação na escola mudou muito com os tempos, principalmente em razão das mudanças na família. A noção de respeito e autoridade ficou muito flexível [...] (informação verbal)¹.

A falta de referências e valores que faz com que os alunos só se interessem em consumir e ter. Essas mudanças

nos valores “fez” com que os alunos se tornassem mais desinteressados e menos respeitosos. O sistema capitalista fez com que as crenças na instituição escolar e na família diminuíssem (informação verbal)².

Quando eu entrei aqui, ainda tinha assim, um controle muito grande, sabe? As normas continuam, mas só que nessa época que eu entrei ela era mais respeitada pelos alunos. Antes, os alunos respeitavam bem mais do que hoje. Hoje, eles só respeitam depois que a gente pede e fala várias vezes [...] Aqui, quanto menos criar atrito, melhor [...] (informação verbal)³.

Essas noções a respeito das transformações ocorridas na sociedade e que, conseqüentemente, afetaram o ambiente escolar, acabam gerando percepções negativas a respeito dos alunos. Grande parte dos professores e funcionários não acredita que foram afetados por tais mudanças e que essas comprometeram principalmente os comportamentos e os perfis dos estudantes. As mutações societais são consideradas a partir de um prisma totalmente negativo que tende a gerar perspectivas e noções também depreciativas, especialmente a respeito de um grupo específico: a juventude.

A categoria “juventude”, de uma maneira abstrata, foi, em diversos momentos, criticada por professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Em razão dessas transformações, os estudantes, de uma forma geral, foram rotulados por adjetivos como “violentos”, “agressivos”, “sem-limites”, “irresponsáveis”, “desmotivados”, “desinteressados”, “sem-educação”, dentre outros.

Essa visão negativa dos grupos de jovens pode estar relacionada com o que afirma Becker (1977) acerca dos “empreendedores da moral”. De acordo com o autor, os funcionários e as agências de imposição de regras estão propensos a ter uma visão pessimista da natureza humana e, especialmente, das

pessoas com quem trabalham. É comum que os funcionários de imponham sejam veementes, ao insistirem que os problemas com os quais lidam ainda existem e, na verdade, existem mais do que nunca. Isso é o que garante que suas funções continuem existindo. Segundo o autor:

O panorama cético e pessimista do impositor de regras, é, claro, reforçado por sua experiência cotidiana. Ele vê, quando executa seu trabalho, a evidência de que o problema ainda existe. Vê as pessoas que cometem infrações continuamente, estigmatizando-se assim definitivamente a seus olhos como marginais (BECKER, 1977, p. 116).

As noções pessimistas em torno da juventude são passadas, inclusive, para outros elementos a ela relacionados. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – ou o conjunto de normas de ordenamento jurídico brasileiro que tem o objetivo de proteger a integridade da criança e do adolescente acaba sendo considerado uma forma de privilégio que respalda os comportamentos considerados “transgressores” e “infratores”.

Infelizmente, hoje, baseado naquele ECA, que é um “eca” mesmo, a gente vê que a escola não tinha poder de fogo pra poder lutar pelos direitos dos profissionais. Então o profissional aqui, infelizmente, o adulto, sempre ficava pra trás. Eu sempre questioneei esse estatuto porque eu digo o seguinte, o estatuto da criança e do adolescente, ele vai até aonde começa o do adulto, “né”? Então o direito da criança termina quando começa o do adulto. E eles, infelizmente, não sabem disso. Eles acham que só têm direitos, os deveres eles não conhecem, eles desconhecem (informação verbal)⁴.

É difícil até de lidar com isso também, porque o direito maior é do aluno, “né”? [...] Às vezes chama o Conselho Tutelar, mas esse Conselho Tutelar também nada resolve, essas porcarias aí que nada “faz” (informação verbal)⁵.

Essa noção depreciativa sobre a juventude está presente em

toda a sociedade e também na Criminologia que tem apontado alguns atributos e características de adolescentes como determinantes para o “surgimento” de potenciais criminosos. Como destaca Gaio (2007), a Criminologia tem fracassado em explicar o comportamento criminoso, fazendo com que as crianças e os adolescentes se tornem os principais alvos de acusação. A análise dessas orientações criminológicas nos permite enxergar a maneira como a sociedade tem concebido, de maneira geral, as ações dos jovens. Essas concepções, conseqüentemente, determinam, em grande parte, o tipo de intervenção do Estado e a reação social referentes a tais fatos. Muitas dessas percepções difundidas socialmente alimentam visões negativas em torno da juventude e aumentam ainda mais o medo e pânico social com relação a essa categoria.

Observamos, ainda, no contexto educacional, que certos grupos juvenis são comumente referenciados pelo nome de “gângues”. De certa forma, a incriminação desses grupos encontra-se relacionada a um processo de rotulação que tende a considerar qualquer ato originário de adolescentes, delituoso ou não, como resultado de uma ação organizada. Essa ideia, frequentemente disseminada pelos meios de comunicação, passou a vigorar nos discursos e representações de toda a sociedade. De acordo com Gaio (2007), essas correlações acontecem porque as imagens desses grupos remetem ao perfil das gângues típicas norte-americanas que não correspondem aos modelos de agrupamentos juvenis brasileiros.

Outra informação não menos relevante, coletada durante o desenvolvimento da pesquisa, diz respeito à associação da violência expressa pelos alunos a problemas familiares. Diversos professores e funcionários acreditam que os alunos mais “problemáticos”, com comportamentos mais agressivos e violentos, são oriundos de famílias “desestruturadas”. Essa desestruturação familiar, na maioria dos casos, está associada à ausência do pai

ou da mãe, ao envolvimento de algum de seus membros com o crime, ao desemprego e à pobreza. A “falta de limites”, peculiar à juventude, na opinião do corpo-docente e dos funcionários, relaciona-se à impossibilidade de os pais educarem seus filhos, principalmente em razão do fato de terem que trabalhar muito.

A maioria já é assim, quando a gente percebe algum problema, ou o aluno começa a dar problema na escola, é porque já tem problema na família. Eles já são mais predispostos a apresentar problemas disciplinares. A instituição familiar está falida e isso ocasiona problemas diversos, principalmente na educação da criança, que não interioriza as regras e normas para uma boa convivência social. Não há um controle e uma supervisão familiar. Os problemas socioeconômicos são os geradores dos problemas dos alunos na escola (informação verbal)⁶.

O envolvimento dos familiares de alguns dos alunos com a criminalidade foi considerado um dos fatores de risco que pode propiciar o desenvolvimento do comportamento desviante, mesmo que o estudante não tenha participado de nenhum ato delinquente na instituição. As atitudes e os comportamentos indisciplinados, expressos pelos estudantes dentro do contexto educacional, tomam forma de conduta delinquente em razão do estigma familiar. Em diversos depoimentos, observamos que muitos acreditam que esses alunos podem vir a se tornar “bandidos”, “delinquentes” ou “criminosos” em consequência de seus pais, irmãos ou parentes próximos terem se envolvido com o crime. Embora eles não declarem abertamente, isso repercute na forma como os professores e funcionários lidam com estes discentes e na maneira como se referem a eles – com cuidado e cautela, o que os diferencia dos demais estudantes.

A diretora da instituição, no início do ano letivo, expressou sua apreensão com relação a um aluno recém matriculado na escola que tinha um irmão envolvido com o crime:

[...] que é outro que também é bandido aí no bairro. Às vezes não é... É bom a gente confiar, mas vamos pedir a Deus pra ele ser tranquilo. [...] E a escola não pode recusar a vaga. Tem a vaga, entendeu? O que ele fez aqui pra escola? Nada. Talvez a gente vá penar durante um ano com esse menino, mas você não pode recusar (informação verbal)⁷.

Durante as conversas com os professores, a caracterização dos alunos a partir de seus atributos depreciativos costumava vir acompanhada da menção aos problemas cotidianos e às dificuldades de relacionamento entre os diferentes grupos de atores. As experiências negativas vivenciadas pelos entrevistados foram fortemente referidas em diversos momentos.

É muito ruim trabalhar assim, sabe? Chega atrasado, senta afastado, conversa com o que tá lá na frente, sabe? De coisas que não tem nada a ver... Geralmente não é disciplinado na questão de ter material, copiar, trazer as obrigações dele, geralmente eles não têm. Na questão pedagógica tem um rendimento baixo [...] (informação verbal)⁸.

Em outra entrevista, uma funcionária destacou que, no ano anterior, se assustou com um aluno novato, cuja aparência a “chocava”. Ela afirmou que esse estudante pintava o cabelo de verde, andava todo de preto e usava *piercings*. A entrevistada admitiu que, quando esse aluno entrou na escola, achou que ele seria “extremamente problemático”, no entanto se surpreendeu, porque o adolescente se mostrou muito disciplinado e nunca ofereceu nenhum problema à instituição.

Esse depoimento é importante porque demonstra claramente os estereótipos e preconceitos existentes em torno de alguns símbolos e padrões estéticos particulares. Determinados símbolos revestem-se de atributos discriminatórios por se afastarem dos ícones aceitos e legitimados socialmente. Como afirmam Goffman (1980) e Becker (1977), as acusações de desvio desempenham a

função de marco delimitador entre símbolos e valores moralmente aceitos ou condenados, legitimando, assim, visões de mundo dominantes. As acusações de desvio, ou as rotulações criadas pela própria sociedade possibilitam às pessoas reconhecerem e julgarem as outras através, simplesmente, desses códigos simbólicos.

Outra maneira bastante usual de rotulação do corpo discente relaciona-se à construção da noção de “lideranças negativas”. A grande maioria dos entrevistados mencionou que, praticamente, em todas as turmas, é possível observar e reconhecer o aluno classificado como “liderança negativa”. Todos afirmaram que este estudante costuma se destacar pelo comportamento indisciplinado, pela evidência e liderança dentro do grupo do qual faz parte e por incitar a desobediência e desordem em sala.

Toda turma tem o lado bom e tem o lado ruim, isso aí é fato. Você não pode nominar: vamos montar uma primeira série só com alunos bons e outra primeira série só com alunos ruins. Não tem jeito de você fazer isso, “né”? Então toda turma tem alguém, que é o chamado “ovelha negra”, “né”? Então esse realmente é fácil identificar. A gente identifica (informação verbal)⁹.

[...] a gente tem uma minoria aqui que pode até influenciar bastante, porque você sabe que uma fruta podre, ela apodrece as outras, “né”? Então esse aí é uma referência grave, porque ele pode influenciar outros [...] (informação verbal)¹⁰.

Tem menino que ele é líder, e às vezes líder negativo. Às vezes faz muita, assim, conversa muito e tudo, tira a atenção dos outros e ele mesmo “tá” aprendendo, entendeu? Ele consegue aprender com o jeito que ele é e tira a atenção do outro. Então você tem que abrir o olho dos outros. [...] Na sala já dá pra identificar. Aliás, até assim a fisionomia já dá pra identificar. Eu já dei aula em muitas escolas e não muda muita coisa não, não muda nada. [...] Eu já passei por várias escolas, então pelo nariz dele você já sabe mais ou menos como é que ele é, en-

tendeu? Às vezes, até a aparência deles já fica semelhante, é uma coisa impressionante. O adolescente, a criança, adolescente e até mesmo adulto é sempre o mesmo, entendeu? Não muda não [...] É o que eu “tô” falando, é o perfil dele. A gente já fica assim, mais ou menos acostumado. Você vê o perfil, vê o menino, você assim, mais ou menos, já sabe até onde ele pode ir, o limite dele. [...] (informação verbal)¹¹.

O depoimento dessa professora expõe claramente a maneira pela qual alguns alunos são estigmatizados a partir de signos e sinais corporificados. Ela destaca, de maneira muito direta, seus mecanismos de divisão e classificação de determinados estudantes. Esse sistema classificatório lhe permite afirmar, de maneira determinística, que tais alunos “não mudarão”. Consequentemente, essa incapacidade de transformação, proferida pela docente, não lhes possibilitará alcançar níveis mais elevados na sociedade.

Além dos atributos pessoais relacionados aos comportamentos peculiares aos alunos considerados “problemáticos”, alguns membros do corpo-docente costumam também projetar o futuro desses grupos:

[...] aqui tem muitos alunos que vão fazer vestibular, na federal [...] Agora tem aquele menino também que você, às vezes não pode taxar o menino, mas que pela visão que você tem dele, não caminha mais não (informação verbal)¹².

A estigmatização e rotulação estão presentes em todos os âmbitos. Seja na delegação de determinadas características depreciativas, seja na determinação acerca do futuro dos estudantes. Assim, evidenciamos algumas das maneiras pelas quais certos indivíduos são estigmatizados e rotulados como “desviantes” no contexto escolar. De uma forma geral, na opinião dos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, os alunos classificados

como indisciplinados são os mais propensos a desenvolver o comportamento “delinquente” fora da instituição. Aqueles que fogem dos padrões comportamentais e valorativos moralmente aceitos tendem a ser mais facilmente classificados como desviantes. De acordo com esta perspectiva, os estudantes indisciplinados são os mais passíveis de se envolver com o tráfico ou com a criminalidade. Essas percepções corroboram o preconceito existente nessas rotulações e estigmatizações.

5 Conclusão

A partir das diversas definições e percepções de professores, corpo-técnico pedagógico e funcionários a respeito do tema da violência e criminalidade na escola, é possível evidenciar a maneira pela qual é construído o desvio. As suas noções pressupõem a existência de categorias médias e padrões pelos quais todos os outros serão comparados. Não se adequar ao padrão determinado e aceito socialmente representa a possibilidade de ser classificado como desviante. Os principais códigos simbólicos relacionados ao desvio mencionados pelos atores, como a desestrutura familiar, ser morador de um bairro periférico, ser oriundo de classes mais populares que sofrem com os problemas socioeconômicos e a indisciplina, foram, frequentemente, apontados como fatores desencadeadores do comportamento delinquente. A categorização do desviante a partir de tais ideias e noções orienta ações discriminatórias no meio escolar que implicam na segregação e diferenciação de tais estudantes. O desviante é, assim, construído socialmente.

Como afirma Becker (1977, p. 60), o desvio não é algo inerente ao indivíduo, mas é construído pela sociedade. A criação e definição, por parte do meio social, da categoria de “normalidade” implicam no desenvolvimento de novas categorias ou arquétipos

definidos como desviantes. Não existem desviantes em si mesmos, mas uma relação entre diferentes indivíduos e grupos que acusam outros atores de estar, consciente ou inconscientemente, rompendo com os limites e valores de um dado contexto.

Essas definições dos diversos atores em questão também estão de acordo com o que Goffman (1980) afirma a respeito do processo de estigmatização. O mau comportamento do aluno em um determinado momento ou contexto reflete-se na posição desse estudante em outras esferas. O estigma de desviante será reconhecido para além da situação em que foi desenvolvido ou criado. Os processos de construção do estigma, como já destacado, estão associados às formas como alguns atributos dos indivíduos passam a ser considerados, socialmente depreciativos.

A ideia goffmaniana a respeito da diferenciação social relaciona-se intimamente com a noção de desvio de Becker e possibilita a compreensão do processo de construção do desviante no meio escolar. Para ambos, o processo de diferenciação tem um teor marcadamente social. O desvio e a diferença não são pejorativos por si mesmos. É o significado cultural vinculado ao atributo ou comportamento que define o modo como ele deve ser interpretado.

Dessa forma, Goffman e Becker rompem com o pressuposto de que a diferença é absoluta, destacando que as sociedades possuem normas e valores que definem as características aceitáveis em seus membros, constituindo, assim, o controle social. São criadas categorias em que se enquadram os indivíduos e tais classificações nos permitem verificar a maneira e os mecanismos utilizados para que certos alunos sejam diferencialmente discriminados no meio escolar.

NOTAS

- ¹ Notícia fornecida pela prof.^a Vânia, da disciplina Português, de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora – MG, em [200-].
- ² Notícia fornecida pela prof.^a Bruna, da disciplina História, de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].
- ³ Notícia fornecida por Maria, funcionária do corpo administrativo, do turno noturno, de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora – MG, em [200-].
- ⁴ Notícia fornecida pela prof. Luiz, da disciplina Educação Física, de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].
- ⁵ Notícia fornecida por Lucélia, funcionária do corpo administrativo, responsável pela Biblioteca de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].
- ⁶ Notícia fornecida pela vice-diretora do turno vespertino de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].
- ⁷ Notícia fornecida pela diretora de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].
- ⁸ Notícia fornecida pela prof.^a Isabel, da disciplina Matemática, de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].
- ⁹ Notícia fornecida pelo prof. Luiz, da disciplina Educação Física, de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].
- ¹⁰ Notícia fornecida pela vice-diretora do turno matutino de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].
- ¹¹ Notícia fornecida pela prof.^a Ana, da disciplina Biologia, de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].

¹² Notícia fornecida pela prof.^a Clara, supervisora pedagógica, do turno matutino, de uma instituição escolar estadual do Município de Juiz de Fora - MG, em [200-].

Referências

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de Sociologia do Desvio**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. Uma entrevista com Howard S. Becker. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.3, n. 5, p. 114-136, 1990.

_____. **Uma teoria da ação coletiva**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. Interação social no cotidiano. In: MORTENSEN, David C. (Org.). **Teoria da comunicação: textos básicos**. São Paulo: Editora Mosaico, 1980.

BLUMER, Herbert. A natureza do Interacionismo Simbólico. In: _____. _____. São Paulo: Editora Mosaico, 1980.

DENZIN, Norman K. The methodological implications of symbolic interactionism for the study of deviance. **The British Journal of Sociology**, London, vol. 25, ed.3, p. 269-282, Sept. 1974.

GAIO, André Moysés. Vicarius gangs: jovens comunes convertidos en delinquentes. In: FENÓMENOS DE DELINQUÊNCIA JUVENIL: NOVAS FORMAS PENAIAS, 2007, Sevilla. **Anais...** Sevilla: [s.n.], 2007. p. 1-8.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Estigma**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980.

JOSEPH, Issac. **Erving Goffman e a microsociologia**. Tradução Cibele Saliba Rizek. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MELTZER, Bernard N. et al. **Symbolic interactionism**: genesis, varieties and criticism. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras**: a busca de identidade. Tradução Geraldo de Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 1999.

STRYKER, Sheldon. Traditional symbolic interactionism, role theory, and structural symbolic interactionism. In: TURNER, Jonathan H. (Ed.). **Handbook of sociological theory**. New York: Kluwer Academic: Plenum Publishers, 2002.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

Recebido em: 1º de agosto de 2009.

Aprovado em: 10 de setembro de 2009.

2

Justiça restaurativa nas escolas: “novas” alianças e “velhas” estratégias?

Klelia Canabrava Aleixo

1 Introdução

O presente artigo visa analisar e discutir a inserção da justiça restaurativa nas escolas.

Tal discussão justifica-se em razão da expansão desta prática na rede pública estadual do Estado de São Paulo, maior capital da América Latina, como política pública voltada contra a violência escolar.

Inicialmente, serão identificados alguns aspectos históricos do controle sociojurídico da infância no Brasil. O propósito aqui será o de mostrar, através da história, como o controle da infância foi exercido a partir da aliança entre a justiça e outras instituições.

Posteriormente, serão feitas algumas considerações sobre a justiça restaurativa em sua interface com a escola que permitirão (re) conhecer a aliança estabelecida entre a justiça e a educação como “nova” roupagem de “velhas” estratégias de controle da infância no Brasil.

2 A expansão do Direito e o controle da infância no Brasil

No contexto da infância, as três primeiras décadas do século XX foram determinantes no processo de expansão do Direito. A

proposta de elaboração de uma legislação específica que viabilizasse a tutela oficial do Estado sobre a criança partiu do discurso alarmista do aumento da criminalidade infantil:

O forte apelo evocado pelo perigo evidente que a criminalidade representava para a sociedade foi criando condições necessárias para que se instalassem as bases de um “novo direito”, um direito que expandia a ação da Justiça para além do caráter punitivo do cárcere, fazendo com que suas ramificações no campo social rapidamente se alastrassem (RIZZINI, 2008, p. 124).

A criminalidade infantil estava associada à criança e ao jovem que não estavam sob o controle familiar, o que justificou a expansão do Direito e a aliança estratégica entre a justiça e a assistência. “O Código Criminal não viabilizava uma ampla ação do Estado sobre essa população, na medida em que limitava a sua intervenção à legalidade descritiva do crime e da pena” (RIZZINI, 2008, p.125-133).

De 1923 a 1927 assistiu-se a um processo legislativo que procurou cobrir, com todo detalhamento possível, a regulamentação da infância abandonada e delinquente e que culminou com o Código de Menores de 1927. Em 1923, antes mesmo de alguns países europeus, o Tribunal de Menores foi criado no Brasil. “A jurisdição de menores tinha característica discricionária, familiar, tendo o juiz poder ilimitado e devendo comportar-se como um pai” (MÉNDEZ, 1998, p. 56).

Lemos Britto sintetiza, ufanisticamente, as principais características dos tribunais e dos juízes de menores no Brasil:

O caráter principal desses tribunais (de menores) é a simplicidade. Simplicidade na organização. Simplicidade nas práticas de julgamento. Simplicidade na aplicação das medidas de caráter coercitivo...(um) tribunal numeroso equivaleria à morte desta luminosa criação. Basta um juiz para julgar. Porém, esse juiz deve ser ex-

clusivamente um juiz para menores: não deve, não pode, exercer outra função [...]. Tais juízes têm a função espinhosa e difícil de se familiarizar com esse mundo misterioso e, talvez, impenetrável que é a alma infantil. **Cada um deles será um juiz calmo e amoroso, dedicado a seu sacerdócio, juiz-pai é a expressão que melhor deveria caracterizá-lo.** Nada de formalidades prejudiciais [...] (BRITTO, 1924, p. 79-80, grifo nosso).

É possível caracterizar esse momento histórico como sendo o início do processo de expansão do direito e de judicialização da infância no Brasil¹. Tal processo ocorreu a partir da especialização da legislação, da criação do Tribunal de Menores e da aliança estratégica entre justiça e assistência, com vistas ao desenvolvimento do futuro da nação, nação que precisava ser saneada e civilizada.

Em 1979, ocorreu a substituição do Código de Menores de 1927. Fundado na doutrina da situação irregular, o segundo Código de Menores continuou a viabilizar uma intervenção tutelar do Estado sobre os menores pobres e suas famílias, que não se enquadravam na concepção de “sociedade regular” e a judicialização dos problemas de origem estrutural (MÉNDEZ, 1998, p. 26).

Em 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, após a reabertura política do Estado e amplo movimento em prol da defesa dos interesses dos mais diversos setores da sociedade civil. Dentre eles, destaca-se o movimento em prol das crianças e dos adolescentes. Naquele momento era consenso entre governo, sociedade e movimentos sociais que a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBM) e o Código de Menores de 1927 eram inadequados. Vivia-se em um contexto interno de avanços nos movimentos reivindicatórios por maiores direitos, mas, no plano internacional a conjuntura era de transformações profundas no capitalismo mundial. Como resposta à crise capitalista dos anos 70, ganham fôlego, nos anos 80/90, as teses liberais, que consideravam como causa da crise a excessiva

intervenção estatal, na forma de gastos públicos sociais ocorridos nas décadas anteriores. A concepção de Estado paternalista e assistencialista não atendia a essa nova ordem capitalista.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado em 1990, fundado no paradigma da proteção integral à criança e ao adolescente e no seu reconhecimento como titulares de direitos. No entanto, o Estatuto nasceu nos marcos do neoliberalismo, de redução da participação do Estado como provedor dos direitos sociais. Assim, cria-se um verdadeiro impasse, dado que as crianças e adolescentes adquirem formalmente uma ampla gama de direitos sem que o Estado garanta a sua efetivação. “Há um avanço em termos jurídicos, mas não em termos socioeconômicos” (SILVA, 2005, p. 45).

3 Considerações sobre a justiça restaurativa nas escolas

No contexto do neoliberalismo, a proposta idealizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de participação da sociedade civil e de descentralização voltadas para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes foi deturpada.

Ao invés de significar um avanço no processo de expansão do direito, não mais sob a perspectiva do controle e da regulação, mas sob o prisma libertário da garantia efetiva de direitos e promoção humana, a participação social tem ocorrido na perspectiva da policização e judicialização das questões que envolvem a infância e adolescência.

No enfrentamento da questão da violência escolar percebe-se, atualmente, um processo de expansão do direito enquanto instrumento de controle e judicialização das relações sociais na prática da justiça restaurativa nas escolas.

Segundo Leonardo Sica, “mais do que uma teoria em formação, a justiça restaurativa é uma prática ou, mais precisamente,

um conjunto de práticas em busca de uma teoria” (SICA, 2007, p. 10). Portanto, as práticas de justiça restaurativa são diversificadas quanto às suas orientações, elementos, objetivos e metodologias.

No Brasil, a justiça restaurativa foi introduzida em 2004 por iniciativa do Ministério da Justiça, através da Secretaria da Reforma do Judiciário, a partir do projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”. Dentre os três projetos-piloto implementados no Brasil, um deles envolveu uma parceria entre o sistema educacional e o de justiça com o objetivo de combater a violência nas escolas.

Iniciado no ano de 2005 em uma escola no município paulista de São Caetano do Sul, em 2006 ele foi ampliado para 11 escolas da rede pública estadual e expandido para 20 escolas públicas de Heliópolis e Guarulhos. Atualmente, está em processo de ampliação com vistas a atingir todas as escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo (LOBATO, 2008).

No contexto de São Caetano do Sul², os envolvidos nas situações de violência ocorridas na escola são encaminhados para os “círculos restaurativos”, que são espaços em que a vítima e o ofensor (muitas vezes crianças ou adolescentes), com o auxílio de um facilitador (geralmente professor ou funcionário da escola) e eventualmente de outras pessoas da comunidade, encontram-se para solucionar o conflito que resultou no ato de violência. Objetiva-se a reparação do dano causado pelo ato violento por meio de um acordo firmado “consensualmente” entre os envolvidos. “Esse acordo é posteriormente encaminhado ao fórum, para análise de um promotor de justiça e homologação por um juiz” (MAZDA, 2007, p. 15-17).

Algumas considerações são necessárias na análise dos “círculos restaurativos” que envolvem as crianças ou adolescentes na condição de ofensor.

As situações que antes eram resolvidas no âmbito escolar são levadas ao conhecimento da justiça. O espaço da escola

passa a ser regulado pelas instituições da justiça. Esses conflitos passam a ser abordados na perspectiva jurídica individual, enquanto atos infracionais. Isso significa que a criança ou o adolescente passa a ter o registro jurídico da situação em que esteve envolvida e que a violência escolar é considerada como um problema individual e não como um aspecto da violência social que permeia a vida urbana.

Interessante observar que os acordos estabelecidos nas situações em que professores e funcionários ocupam a posição de ofensor não necessitam de nenhuma intervenção da justiça.

A participação da comunidade nesses procedimentos viabiliza um controle mais eficiente da infância, não mais realizado exclusivamente pelas autoridades judiciais como ocorria na vigência do Código de Menores. Conforme observa Passeti:

[...] agora todos (os pobres habitantes das periferias ou favelas-comunidades) são chamados a participar de julgamentos em parceria (pela ampliação do raio de ação não só da justiça restaurativa), colaborando com sua responsabilidade de cidadão [...], atuando para colaborar com a ordem das penalidades a céu aberto (como liberdade assistida, regulação eletrônica, sistemas de semi-encarceramento etc.) (PASSETI, 2007, p. 28).

Na justiça restaurativa o consenso dos envolvidos é considerado fundamental. Ele implica na assinatura da concordância de participação dos envolvidos no círculo, na confissão do ofensor quanto à ofensa praticada e no cumprimento do acordo nele estabelecido. Sob o aspecto jurídico, esse “consenso” busca legitimar a participação da criança e do adolescente em um procedimento no qual a integralidade de seus direitos constitucionais processuais não é assegurada. Nesse sentido, no “círculo restaurativo” existe a assunção de uma obrigação de reparação do dano à vítima sem que haja a assistência jurídica que possa auxiliar na escolha por uma reparação mais adequada. A participação do advogado

no procedimento é identificada como prejudicial à obtenção do consenso. Tendo em vista que nesse procedimento a criança ou o adolescente assumirá uma obrigação jurídica de reparação do dano, geralmente o encargo de um pagamento ou prestação de serviço à comunidade, a assistência jurídica (direito previsto no **art. 5º**, “inciso LXXIV”, da Constituição da República e **art. 111**, “inciso IV” do Estatuto da Criança e do Adolescente) deveria ser garantida.

A confissão segue a lógica mercadológica ao dispensar o Estado de uma atividade probatória precedente e imprescindível a qualquer tipo de responsabilização e assunção de obrigação jurídica. Ela inviabiliza o diálogo em igualdade de condições, pois a criança ou adolescente assume *a priori* a sua desvantagem na discussão ao reconhecer a prática do ato.

Diante da crise das instituições, a aliança entre a educação e a justiça permite um reforço mútuo. Sendo a escola pública a instituição estatal de maior alcance territorial e populacional, viabiliza a capilarização da justiça e a regulação de espaços antes inacessíveis a ela. A escola, na ambiência do medo e em busca de proteção, clama pelo auxílio da justiça e possibilita, em seu interior, práticas punitivas presididas pela própria comunidade que passa a ser componente do sistema.

Quanto à infância, é (re) conhecida como foco criminógeno em seu nascedouro, que deve ser extirpado a partir da antecipação da punição.

4 Conclusão

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha assegurado diversos direitos aos cidadãos brasileiros, particularmente às crianças e adolescentes, os efeitos do neoliberalismo no Brasil impossibilitaram a efetivação desses direitos. Tal situação criou

um impasse no âmbito da cidadania infanto-juvenil na medida em que ela foi apenas formalmente conquistada. É nesse contexto que emergem as práticas restaurativas no Brasil.

A aliança estabelecida entre a educação e a justiça a partir do modelo restaurativo foi estabelecida com vistas a combater a violência escolar. No entanto, a violência presente na escola decorre de uma conjuntura de violência social mais ampla, não sendo pertinente analisá-la e intervir sobre ela a partir de uma lógica individualizada voltada para a ação praticada pela criança ou pelo adolescente.

A estratégica utilização da escola pública concede sutileza à intervenção do Estado que, com o reforço do sistema de justiça, busca intervir de maneira mais eficiente sobre crianças e adolescentes pobres. Busca-se discipliná-los para uma ordem coletiva, desprovendo-os (a partir de uma metodologia baseada no “consenso”) da capacidade de discordar.

NOTAS

- ¹ Como judicialização entende-se o movimento no qual há uma capilarização do direito e suas instituições na vida social. Essa capilarização configura uma crescente regulação de espaços até então inacessíveis ao direito, seja pela sua dimensão privada ou pelo seu domínio sobre outros saberes e práticas.
- ² Tendo em vista a diversidade das práticas restaurativas, a análise da justiça restaurativa nas escolas está necessariamente vinculada à prática realizada. Em razão de ser um dos projetos-piloto do Ministério da Justiça, a prática desenvolvida em São Caetano do Sul, São Paulo, foi a escolhida.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988; atualizada em 2006. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n.17, 16 jul. 1990. Seção 2ª, p. 27.

BRITTO, Lemos. **Os sistemas penitenciários do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924.

LOBATO, Vivian. **SP quer ampliar prática de justiça restaurativa nas escolas**. São Paulo: Portal Aprendiz, 2008. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/heswushumo.mmp>>. Acesso em: 22 jul. 2008.

MAZDA, Ednir (Org.). **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP, 2007.

MENDÉZ, Emilio García. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1998.

PASSETI, Edson. Poder e anarquia: apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado. **Verve**, São Paulo, n. 12, p. 11-43, out. 2007.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SICA, Leonardo. **Justiça restaurativa e medição penal: novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: n. 83, p. 31-47, set. 2005.

Recebido em: 22 de maio de 2009.

Aprovado em: 8 de junho de 2009.

3

A construção do inimigo: considerações sobre a legislação penal brasileira

Nalayne Mendonça Pinto

O objetivo deste artigo é analisar o recrudescimento penal cada vez mais acelerado no Brasil e em todo o Continente Americano. Assiste-se, nas últimas décadas, a uma caçada aos inimigos – como os terroristas para os EUA e os traficantes em toda a América. Os inimigos são figuras que sempre fizeram parte da história social e sua construção depende de arranjos e interesses político-sociais. Este estudo propõe recuperar a noção de inimigo na história Ocidental e compreender sua retomada nos discursos de política penal da atualidade. A metodologia baseia-se na análise da elaboração de três leis penais pelo legislativo nas últimas décadas, e as correlaciona com as abordagens teóricas que destacam como os discursos punitivos tornaram, cada vez mais, a política penal no Brasil punitiva e seletiva.

A expansão do sentimento de medo e insegurança nas grandes cidades brasileiras, marcadas pelos crimes e pelas violências do cotidiano, cria um terreno fértil para o discurso punitivo e vingativo direcionado para grupos rotulados e excluídos da população. Nesse sentido, torna-se importante questionar como são construídos esses inimigos públicos e como essa criminalização acontece.

1 O Direito Penal do inimigo

Segundo o professor Gunther Jakobs, professor de Direito

Penal da Universidade de Bonn, Alemanha, o inimigo é aquele que infringe o contrato social. Seguindo a tese de Rousseau, Jakobs afirma que o “malfeitor que ataca o direito social deixa de ser membro do Estado” (2007, p.25) e a consequência é a sua morte, como inimigo. Também Fichte assinala: “quem abandona o contrato [...] perde todos os direitos como cidadão e como ser humano, e passa a um estado de ausência completa de direitos” (apud JAKOBS, 2007, p. 26).

Nesse sentido, Jakobs (2007) assegura que todo delinquente é um inimigo, e se não participa de um estado comunitário-legal, deve retirar-se, o que significa ser expelido (ou impelido à custódia de segurança) e não deve ser tratado como cidadão. Se o inimigo perde seu status de cidadão, isso significa que perde suas garantias fundamentais, os direitos constitucionais e a segurança jurídica, e a partir de então, está vulnerável às formas arbitrárias de punição e coação física e social.

Assim defende que a função no Direito Penal do inimigo é a eliminação do “perigo”, sendo a pena dirigida à segurança frente aos fatos futuros e não à sanção de atos cometidos. Entretanto, esta defesa contraria todas as bases do Direito Penal Moderno que se sustenta na tese da punibilidade dos comportamentos, dos atos cometidos que infringem as normas legais estabelecidas.

A obra de Beccaria (2003) *Dos Delitos e das Penas*, de 1764, de influência Iluminista, foi fundamental para a reforma penal e a configuração do Direito Penal moderno, pois proclamava os direitos do homem e do cidadão. Seu trabalho defendeu a necessidade de se atribuir um novo princípio à justiça penal, com fundamento essencialmente utilitário, político e limitado pela lei moral. O direito de punir passou a ser fundamentado na responsabilidade moral, pois o homem, tendo liberdade de escolha, deve pagar pela infração, de acordo com a extensão do dano causado. Dessa forma, o delito é resultado da livre vontade, liberdade e responsabilidade moral (consciência, discernimento). Portanto,

sendo todos os homens livres e iguais, qualquer um é passível de cometer um crime; o Estado, então, não deve punir o autor do delito, mas o ato praticado. A punição deve servir de exemplo para que futuros comportamentos não se repitam, e para tanto é preciso uma norma penal positiva e pública, para que todos saibam os delitos tipificados na lei e as penas que serão aplicadas. Este é o fundamento do Direito Penal no Estado de Direito.

O que Jakobs está defendendo, no entanto, é uma punição por prevenção, voltada não apenas para comportamentos delinquentes, mas para pessoas que representam uma ameaça; pune-se não o ato, mas o ator. Esta tese reforça uma política discriminatória de punição baseada em estigmas e na seletividade penal, e direciona-se aos indivíduos ou grupos rotulados e etiquetados, as “classes perigosas”.

Uma análise histórica permite compreender que não há nada de novo nessa tese, pois a história do Ocidente está marcada pela perseguição aos inimigos. O período inquisitorial deflagrado pela Igreja Católica representou a maior caçada aos inimigos da história ocidental.

2 Características do período inquisitorial no Ocidente

A Bíblia cristã está recheada de alusões aos inimigos de Deus; há uma construção do mal encarnado, seres humanos oriundos dos exércitos de Lúcifer, onde o inimigo a ser combatido é o diabo. Segundo a análise de Zaffaroni (2005), como Jesus foi vítima do poder punitivo e não de um deus guerreiro, inventaram-lhe um inimigo guerreiro, chefe de um exército de demônios para legitimar os exércitos em nome de Cristo.

Assim surge a essência da teoria que justificaria as Cruzadas, que tinham o dever de libertar a cidade sagrada de Jerusalém de seus inimigos: os muçulmanos e os judeus. A Inquisição teve

início no IV Concílio de Latrão, em 1215. Nele legislou-se contra os hereges, que significa “aqueles que escolhem”, e definiu-se que para ser considerado cristão era necessário frequentar a missa dominical, confessar-se todos os anos e comungar na Páscoa. Os judeus eram o maior grupo de não-cristãos que vivia no interior da comunidade cristã e foi o mais perseguido pela Inquisição.

Desde o começo do século XIII a Igreja estava convencida de que o número de judeus e de hereges havia aumentado e a tolerância seria impensável porque significaria admitir a existência de diversas verdades. O termo heresia englobava qualquer atividade ou manifestação contrária ao que havia sido definido pela Igreja em matéria de fé. Desta forma, na qualificação de hereges encontravam-se os mouros, os judeus, os cátaros ou albigenses no sul da França, bem como os supostos praticantes de bruxaria. A partir de então declarava-se “guerra aos inimigos”, pois esses grupos representavam o pecado maior, a discordância das crenças cristãs e, conseqüentemente, a opção pelo mal, o demônio.

A grande Cruzada religiosa empreendida pela Igreja Católica contra os hereges, no século XIII, também foi sinônimo da grande caça às bruxas que ocorreu entre os séculos XV e XVII em toda a Europa Ocidental e em suas colônias. Aqueles considerados bruxos eram duramente perseguidos, pois com seus rituais tinham poderes para firmar pactos com o diabo e com isso tornavam-se capazes de cometer crimes impunemente. Os predestinados a se tornar bruxos eram os coxos, os corcundas, os gagos, os caolhos e estrábicos. Também os denunciava o olhar esquivo e penetrante e o fato de serem portadores de “mau olhado”. Os bruxos eram recrutados em ambos os sexos, em todas as idades e camadas sociais, embora a grande maioria se constituísse de mulheres e crianças do campo (BRASEY, 2005).

Em regiões disputadas por poderes políticos e religiosos concorrentes, a caça às bruxas encontrou terreno privilegiado. Em períodos de crise, qualquer comportamento desviante era

justificativa para um processo de bruxaria. A confissão era o reconhecimento do pecado - a rainha das provas. O auto de fé era o arrependimento em público, com relatos das maldades realizadas. A enorme importância da confissão explica o meio mais utilizado para alcançá-la, a tortura.

A Inquisição moderna foi introduzida na Espanha pelos reis católicos, em 1478, e em Portugal, por João III, em 1536, e funcionou até o século XIX. Os cristãos novos (judeus convertidos) eram perseguidos e eliminados da possibilidade de ascensão econômica e profissional. Todos os seus bens confiscados (eram prósperos) foram para os cofres da Igreja e do Rei. Segundo a historiadora Anita Novinsky, “A Inquisição teve uma função social que transcende os limites da Igreja Católica. Foi um Tribunal Político que se utilizou de Deus, do ‘outro’ e do ‘diferente’ para manter os privilégios de uma minoria” (2004, p. 51).

Nesse sentido, Zaffaroni afirma que

[...] as classes subalternas eram os inimigos indiretos, os indesejáveis, aqueles que, com sua conduta, desafiavam férrea ordem vertical [...]. Por isso os indesejáveis também deviam ser eliminados, como remédio preventivo para a eventual indisciplina dos inferiores e, para isso, recorria-se sempre à pena de morte (2007, p. 37).

Também no Brasil tem-se notícia e documentos que comprovam as práticas inquisitoriais. As Ordenações Filipinas se constituíram na referência central da programação criminalizante no Brasil, embora sempre ressalvado o sistema penal doméstico senhorial que vigorava no regime escravagista. A essência das Ordenações era impor o temor pelo castigo, sendo o crime equiparado ao pecado. A grande maioria dos delitos era combatida através da sanção capital, a pena de morte. A morte civil era a perda dos direitos de cidadania, aparecia como previsão autônoma para algumas infrações ou como pena acessória de outras cominações, como a deportação e a prisão perpétua.

Roberto Kant de Lima (1995, 2000) afirma, em seus estudos, que as práticas inquisitoriais permanecem no Brasil através das atividades policiais que se utilizam da tortura como instrumento para obtenção da confissão. Desde a tortura dos escravos, passando pelas ditaduras de Vargas e do regime militar, muitas atrocidades foram realizadas e são hoje reveladas como tristes marcas da história brasileira.

A tortura permanece, hoje, nas práticas policiais, como forma de obtenção da confissão e apuração de fatos, ou mesmo para delação e obtenção de provas. As técnicas utilizadas pelos militares são ainda hoje utilizadas em nossos cárceres, e mesmo depois da sentença, os condenados continuam sob tortura, também comum nas penitenciárias.

Sob esse aspecto, Kant afirma (1995, 2000) que a nossa estrutura judiciária é compartimentalizada, portadora de várias justiças, todas incapazes de se universalizarem, porque funcionam legítima e oficialmente com distintos princípios. Seus trabalhos analisam a convivência paradoxal de dois modelos de ordem pública e social no Brasil; as “hierarquias includentes” e as “hierarquias excludentes”. No modelo de hierarquias includentes tem-se uma sociedade individualista e igualitária, semelhante a um paralelepípedo. A sociedade se imagina como constituída de elementos substancialmente diferentes, mas formalmente iguais e, portanto, opostos, móveis e intercambiáveis em inúmeras combinações possíveis: os chamados indivíduos. Por outro lado, nas hierarquias excludentes, a sociedade compara-se a uma pirâmide, ela é feita de segmentos diferentes e desiguais, mas fixos e complementares. As posições são natural e inevitavelmente desiguais, e para a estrutura ser mantida depende da manutenção de tal desigualdade, da mesma relação de elementos diferentes e desiguais.

Estes dois modelos presentes na ordem social brasileira produzem um sistema penal e punitivo diferenciado para acomodar lógicas distintas: da igualdade e da hierarquia, “dois

pesos, duas medidas”.

3 A construção do inimigo pelo medo

Em recente trabalho, Bauman afirma que “Medo é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito” (2008, p.8). O medo está associado ao sentimento de perigo e à sensação de insegurança e vulnerabilidade. “Mas o medo e o mal são irmãos siameses” (2008, p.74) continua, pois é através do medo que se constroem as representações do mal. Mas o que é mal? Tendemos a chamar de mal todo tipo de iniquidade que não se pode entender e explicar. O mal tende a ser invocado quando se busca explicações para comportamentos e atos que fogem às expectativas sociais. Entretanto sob que perspectiva se determina o mal? E quem definirá quem é o inimigo?

Na história europeia, o mal nascia ou despertava no ato de pecar e retornava aos pecadores na forma de punição/castigo. O mal era efeito do pecado e estava em qualquer pessoa. Nas palavras bíblicas, joio e trigo estão misturados. Assim disse Jesus, em Mt 13, 39-40: “[...] o joio são os filhos do maligno; o inimigo que o semeou é o Diabo; a ceifa é o fim do mundo [...]. Pois assim como o joio é colhido e jogado no fogo, assim será no fim do mundo” (BIBLIA, 1998, p.16).

Com o decorrer da história, a figura do inimigo se deslocará, mas continuará associada ao perigo e às ameaças inesperadas que podem surgir. Na época da revolução mercantil, por todo o continente europeu, os inimigos foram os saqueadores. Na fase da expansão ultramarina, os inimigos foram os piratas. Na época colonial, os inimigos foram os escravos. O século XX também apresentou uma grande diversificação de inimigos: os comunistas, os soviéticos, os sindicalistas, os revolucionários, os judeus, os nazistas e, hoje, os traficantes, os terroristas, os pedófilos. É o que Malaguti (2005, p. 41) chama de “a nomeação do mal”.

Na última década, ganha cada vez mais força a tese de que

o inimigo pode estar em toda parte. O panorama político que propiciou a germinação, segundo a tese de Jakobs, no mundo Ocidental foi o atentado de 11 de setembro de 2001 nos EUA. Para tanto, defende-se a eliminação preventiva de alvos, sejam indivíduos, grupos ou até Estados. Esse é o discurso da coalizão comandada pelos EUA para justificar a invasão ao Afeganistão que estaria protegendo os membros da rede terrorista Al-Qaeda, e ao Iraque, com proliferação de armas nucleares. Dessa forma, mantendo a justificativa de que é melhor prevenir-se de futuros ataques e combater o terrorismo internacional, o presidente americano George Bush se lançou numa cruzada em desfavor do “Eixo do Mal” (Coréia do Norte, Síria e Irã) e nas campanhas militares contra o Afeganistão, o Líbano e o Iraque.

No Brasil, os meios de comunicação contribuem para a difusão do medo e da insegurança, expondo de forma teatral uma sociedade violenta e desordenada. Alguns programas de televisão expõem cotidianamente imagens de violência como forma de chocar e representar a realidade comum. Como se todos aqueles fatos violentos ocorressem continuamente em todos os cantos do país; a banalização do mal faz com que a violência ganhe um status de “destino nacional”. Soares (1996) analisou a cultura do medo e a carga simbólica, política e ideológica reproduzida pela mídia a partir dos fatos ocorridos na década de noventa no Rio de Janeiro (arrastão, chacinas) e que culminaram com a intervenção do exército nas favelas cariocas.

A difusão do medo será um mecanismo indutor e justificador de políticas autoritárias de controle social. O medo torna-se fator de tomadas de posição estratégicas, seja no campo econômico, político ou social. O desenvolvimento de um direito penal simbólico encontra terreno fértil em uma sociedade amedrontada pela insegurança, pela criminalidade e pela violência urbana. Dessa forma, alargam-se os limites opressivos e reduz-se o direito penal a fins meramente punitivos, resultando num quadro em que a

pena de prisão assume ampla dimensão emergencial.

Os meios de comunicação de massa geram a ilusão de eficácia da pena e alteram a percepção de perigo social, deslocando a atenção, em regra, para a criminalidade violenta. Nem se discute a idoneidade e desnecessidade da sanção penal, ou de sua exacerbação. Tem-se, nos discursos de combate ao crime e de aumento das penas, a valorização simbólica do direito penal como solução única e miraculosa para a violência social. A questão social é tratada como uma questão de polícia, com o Direito Penal sendo o primeiro passo para o enquadramento dos problemas sociais. O tratamento penal dos problemas decorrentes da marginalização e exclusão social tem como consequência direta a criminalização das classes populares vulneráveis, que são o alvo prioritário da ação do sistema de controle penal. O eficientismo penal é um elemento integrante das crises social e política do mundo contemporâneo, em consonância com uma realidade de frustração pela não concretização das promessas da modernidade. Sua principal característica é a polarização ideológica entre as forças do bem e as forças do mal, uma ótica maniqueísta de combate à criminalidade, às classes perigosas, ao inimigo.

Assiste-se, no Brasil, nos últimos anos, a um crescente endu-
recimento penal, através de um Direito Penal de emergência que busca encontrar soluções para o aumento da violência urbana e das desigualdades produzidas pela economia de mercado. O resultado é a promulgação de uma série de novas leis que recrudescem leis penais já existentes ou criam novos tipos penais. Nesse sentido, foram editadas algumas leis que representam muito bem o discurso punitivo e defendem maior rigor penal. Importante destacar que esse procedimento do legislativo recebe amplo apoio da população que se sente mais segura com o rigor penal do Estado.

5 O recrudescimento penal no Brasil

A produção desse endurecimento penal no Brasil foi marcada por características muito conhecidas: simbolismo e punitivismo. Uma legislação simbólica, porque não é aprovada para resolver os verdadeiros problemas, e punitiva, pois, não resolvidos os reais problemas sociais, isola os excluídos e indesejáveis nos cárceres por cada vez mais e mais tempo. A preocupação central é acalmar a população alarmada com a violência. Legisla-se para contentar as elites, a mídia e a parcela insatisfeita da sociedade. O punitivismo (que atende ao inconsciente coletivo) revela-se patente na criação de novos crimes, aumento de penas, endurecimento da execução penal, corte de direitos e garantias fundamentais.

Neste artigo serão destacadas três leis que representam o punitivismo penal: a lei de crimes hediondos, a lei do crime organizado e a lei que define o regime disciplinar diferenciado.

A tipificação de crimes hediondos aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 artigo 5º, inc. XLIII, assim definida:

[...] a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática de tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por ele respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem.

Ao mesmo tempo, a Carta Magna facultou, ao legislador ordinário, a iniciativa de rotular outras infrações penais com a marca jurídica da hediondez presumida. Ressalta-se que não há definição jurídica do conceito de hediondez, o que deixa a cargo do legislador, ao sabor das circunstâncias, a tipificação de novos crimes como hediondos.

Em decorrência desse mandamento constitucional, o legislador aprovou a Lei 8.072, de 25 de julho de 1990. É importante

analisar os fatores imediatos que determinaram a promulgação dessa lei; o principal deles foi a onda de extorsão mediante sequestro, ocorrida a partir de 1989 em São Paulo e, principalmente, no Rio de Janeiro, constituindo a causa imediata e preponderante da aprovação da lei de crimes hediondos. A Lei 8.072, Art. 1º, dispõe sobre os crimes hediondos da seguinte forma:

São considerados crimes hediondos os crimes de latrocínio, extorsão qualificada pela morte, extorsão mediante sequestro e na forma qualificada, estupro, atentado violento ao pudor, epidemia com resultado morte; envenenamento de água potável ou de substância alimentícia ou medicinal, qualificado pela morte, todos do Código Penal, e de genocídio, tentados ou consumados.

O artigo 2º da referida lei define, ainda, que os crimes hediondos, a prática de tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins e o terrorismo são insuscetíveis de anistia, graça, indulto, fiança e liberdade provisória, e a pena por crime previsto deverá ser cumprida integralmente em regime fechado.¹

A introdução do homicídio como crime hediondo só veio a ocorrer quatro anos mais tarde, como forma de remediar a omissão do legislador de 1990, que deixou de incluir o homicídio doloso, principalmente o qualificado, no rol de crimes hediondos. A Lei 8.930/94, que modificou o rol dos crimes hediondos, teve sua origem relacionada a um fato notório e de grande repercussão nacional: o assassinato da atriz Daniela Peres. A alteração assim definiu que: “[...] são considerados hediondos os seguintes crimes: art. 1º homicídio, quando praticado em atividade típica de grupo de extermínio, ainda que cometido por um só agente, e homicídio qualificado” (BRASIL, 1990, p. 1). Os demais artigos seguiram a lei já existente². Posteriormente foram incluídos também falsificação, corrupção, adulteração ou alteração de produto destinado a fins terapêuticos ou medicinais - Lei 9.695, de 20 de agosto de 1998.

A Lei de combate ao crime organizado foi sancionada pelo Presidente da República, em 1995, sob o nº 9.034. Seu artigo primeiro proclama que a “lei define e regula meios de provas e procedimentos investigatórios que versem sobre ilícitos decorrentes de ações praticadas por quadrilha ou bando ou organizações ou associações criminosas de qualquer tipo” (BRASIL, 1995, p. 1). Todavia, a lei não faz diferenciação entre as grandes organizações criminosas e as chamadas quadrilhas de bagatela, e nem mesmo define o que é uma organização criminosa. A fim de permitir maior apuração das operações criminosas, a lei determina que, em qualquer fase da persecução criminal, sejam permitidos, mediante a autorização judicial, procedimentos como acesso a dados, documentos e informações fiscais, bancárias, financeiras, captação de sinais eletromagnéticos, óticos ou acústicos, e o seu registro e análise. São permissões que violam o princípio constitucional da inviolabilidade (art. 5º, inciso XII) a partir do momento em que admite o acesso a todas as informações sigilosas do indivíduo sem exigência de indícios mínimos de autoria e materialidade.

Por fim, a lei que criou o regime disciplinar diferenciado (RDD) para presos ‘perigosos’ foi motivada pela formação de organizações criminosas dentro dos presídios. Sob o argumento de que os presídios nacionais são comandados por *patrões do crime organizado*³ e de que a sociedade vive em total insegurança, o projeto de lei foi aprovado em 18 de novembro de 2003, após algumas modificações, e sancionado em 1º de dezembro de 2003 sob a forma da Lei 10.792.

A Lei 10.792 altera alguns artigos da Lei de Execuções Penais, e define que o preso provisório ou condenado está sujeito ao regime disciplinar diferenciado com as seguintes características: a) duração máxima de 360 dias, sem prejuízo de repetição da sanção por nova falta grave de mesma espécie, até o limite de um sexto da pena aplicada; b) recolhimento em cela individual;

c) visitas semanais de duas pessoas, sem contar crianças, com duração de duas horas; d) direito de saída da cela para banho de sol por duas horas diárias (art. 52, incisos I a IV, LEP).

A esse regime serão encaminhados os presos que praticarem fato previsto como crime doloso constituindo falta grave e quando ocasione a subversão da ordem ou disciplina interna. Podem ser incluídos, no mesmo regime, presos, nacionais ou estrangeiros, provisórios ou condenados, que apresentem alto risco para a ordem e a segurança do estabelecimento penal ou da sociedade (art. 52, § 1º), bem como aqueles que (provisórios ou condenados) estiverem envolvidos ou participarem, com fundadas suspeitas, a qualquer título, de organizações criminosas, quadrilha ou bando (art. 52, § 2º).

Percebe-se que, ao eleger o termo “alto risco para a ordem e a segurança [...] da sociedade” (art. 52, § 1º), o legislador atribui a tarefa de mensuração do cabimento ou não do RDD à apreciação casuística do juiz, ensejando a concepção de um verdadeiro conceito jurídico indeterminado. Este nada mais é do que a permissão legal, baseada num conceito vago, para que o juiz utilize o seu critério de experiência pessoal e conhecimento jurídico para aferir, no caso concreto analisado, eventual existência do ‘alto risco’ de periculosidade do inimigo a que a norma se refere.

Nesses três casos, o objetivo foi criar maior rigor punitivo para crimes que ocorreram em determinados contextos sociais sem, contudo, definir as categorias utilizadas que dão margens a uma série de interpretações subjetivas: o que seria hediondo, no Brasil? O crime organizado existe? Quem representa um risco para a ordem social? Assim como o conceito de crime não tem existência e dependerá da tipificação legal, essas categorias também estão sujeitas aos discursos que buscam criminalizar grupos e indivíduos que são representados como um risco para a sociedade.

O que essas alterações penais produziram foi um aumento vertiginoso no número de presos no Brasil. As estatísticas pro-

duzidas pelo Departamento Penitenciário - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária/Ministério da Justiça comprovam o aumento crescente no número de detentos nas prisões brasileiras. Em 19 anos (1990-2009), o aumento do número de encarcerados foi de 500%. Em 1990 eram 90.000 presos e, atualmente, em maio de 2009, este número já está em torno de 460 mil.

As leis brasileiras, cada vez mais repressivas, revelam a opção das políticas públicas pelo encarceramento daqueles que cometerem delitos, mas que se espera que cometam outros, ou seja, é preciso mantê-los presos para que não reincidam. Já há um prejulgamento de que eles poderão reincidir e, portanto é melhor deixá-los presos. Os legisladores adoram os discursos midiáticos e sensacionalistas para sustentar a elaboração e a necessidade de novas leis penais mais rigorosas.

Considerações finais

A defesa de formas cada vez mais repressivas de punição, seja através das práticas policiais, do aumento da criminalização e do clamor público por penas mais duras, revela a manutenção de uma lógica de punição direcionada para o autor dos delitos, para a construção de um inimigo. A ideologia racional do controle do crime não serve para todos os indivíduos. O discurso de repressão defende a eliminação, do convívio social, dos sujeitos, grupos e classes perigosas que ameaçam a estabilidade social. O criminoso, o pecador, o inimigo, aquele tomado pelo demônio e que representa o mal, aquele que não tem mais jeito - não serve mais.

A nova onda de encarceramento identificada no Brasil, como também na Europa e nos EUA, segundo Bauman (2005) e Wacquant (2001, 2003) representa uma característica da nova fase da modernidade. A promessa da construção da ordem e do progresso econômico também produziu 'refugo humano' (seres

humanos excessivos e dispensáveis). Os não consumidores, ou consumidores falhos estão “excluídos do único jogo disponível, não são mais jogadores e, portanto, não são mais necessários” (BAUMAN, 2005, p. 22)

Desse modo, as pessoas supérfluas são tratadas pela sociedade organizada como parasitas, intrusas, marginais, acusadas de viver a beira da criminalidade e se alimentarem parasitariamente do corpo social. Sua incapacidade de participar do mercado tende a ser cada vez mais criminalizada, através do aumento das penas, do endurecimento da execução penal e da tipificação de novos crimes.

Com efeito, o aumento da prisionização nas sociedades contemporâneas se relaciona à incapacidade dos excluídos de participarem do jogo do mercado, aqueles cujos meios não estão à altura dos desejos e aqueles que recusaram a oportunidade de vencer enquanto participavam do jogo de acordo com as regras oficiais. Bauman (2005) salienta que o sistema, hoje, se resume a separar de modo estrito o refugio humano do restante da sociedade, a excluí-los e neutralizá-los, pois o refugio humano precisa ser lacrado em contêineres fechados com rigor, e o sistema penal fornece esses contêineres. As prisões que, teoricamente, funcionavam como mecanismos de correção e ressocialização, hoje são concebidas como um mecanismo de exclusão e controle. “O principal e talvez o único propósito das prisões não é ser apenas um depósito de lixo qualquer, mas o depósito final, definitivo. Uma vez rejeitado, sempre rejeitado” (BAUMAN, 2005, p. 107). E assim conclui:

Em suma, as prisões, como tantas outras instituições sociais, passaram a tarefa de reciclagem para o depósito de lixo. [...] Construir novas prisões, aumentar o número de delitos puníveis com a perda de liberdade, a política de tolerância zero e o estabelecimento de sentenças mais duras e mais longas podem ser medidas mais bem compreendidas como esforços para construir a deficiente e vacilante indústria de remoção do lixo - sobre uma nova base, mais antenada com as novas condições do mundo

globalizado (BAUMAN, 2005, p. 109).

Como ressalta Zaffaroni (2007), nas sociedades onde há maior exclusão social a mensagem vindicativa é funcional, pois os criminalizados, os vitimizados e os policiados são recrutados junto aos segmentos de excluídos. O discurso autoritário latino-americano com base em *slogans* e propagandas vende o poder punitivo como uma mercadoria, na medida em que se verifica que a promoção emocional de impulsos vindicativos tem êxito comercial.

Cabe lembrar que o conceito de crime nada mais é que uma construção político-jurídica, vislumbrada pelo legislador, respondendo ou não aos anseios sociais, ou seja, qualquer tipo de crime nada mais é que uma ficção jurídica. De igual modo, a definição do inimigo é circunstancial e orientada por políticas, por valores, pelo etiquetamento de grupos e comportamentos. A seletividade do sistema se direciona para aqueles indivíduos que se acham em estado de vulnerabilidade, e esta seletividade está associada com esteriótipos criminais construídos socialmente, colocando alguns indivíduos e comportamentos em situações de risco criminalizante.

Por fim, assistimos, no Brasil, a uma adequação da teoria no direito do inimigo penal. Defende-se a negação jurídica da condição de pessoa e de cidadão ao inimigo e assim vende-se a ilusão de que sancionando leis que reprimam e encarcerem os vulneráveis e marginalizados e permitindo a arbitrariedade policial, serão obtidas maior segurança e mais proteção contra as “forças do mal”.

NOTAS

- ¹ A questão do cumprimento da pena em regime integralmente fechado e da vedação de progressão no regime foi objeto, durante 17 anos, de inúmeras discussões jurídicas, pois viola o direito constitucional à individualização da pena. Para corrigir a Lei de crimes hediondos, a Lei 11.464 de 2007 definiu que: § 1º A pena [...] será cumprida inicialmente em regime integralmente fechado. § 2º A progressão do regime [...] dar-se-á após o cumprimento de 2/5 da pena, se o apenado for primário, e de 3/5, se reincidente.
- ² As penas mínimas e máximas para esses crimes foram mantidas. Homicídio qualificado, 12 a 30 anos de reclusão, e homicídio simples, quando praticado em atividade típica de grupo de extermínio, de 6 a 20 anos de reclusão.

³ Grifo meu.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Medo líquido**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Tradução Torrieri Guimarães. São Paulo: Martins Claret, 2003.

BIBLIA. Português. 1998. Mateus. **Evangelho segundo São Mateus**. Rio de Janeiro: Royal Bible, 1998.

BRASEY, Edouard. Como se vendia a alma ao diabo. **Revista História Viva**, São Paulo, n. 12, p.41-47, 2005. (Grandes Temas, edição especial).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Presidência da República do Brasil: Casa Civil: Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, [20--] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: maio de 2009.

BRASIL. **Lei 8.072, de 25 de julho de 1990**. Dispõe sobre os crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República do Brasil: Casa Civil: Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, [20--]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8072.htm>. Acesso em: maio de 2009.

_____. **Lei 10.792, de 1º de dezembro de 2003**. Altera o Código de Processo Penal e a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República do Brasil: Casa Civil: Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, [21--]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.792.htm>. Acesso em: maio 2009.

_____. **LEI 9.034, de 3 de maio de 1995**. Dispõe sobre organizações criminosas. Presidência da República do Brasil, DF: Casa Civil: Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, [20--]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9034.htm>. Acesso em: maio 2009.

JAKOBS, Gunther; MELIÁ, Manuel Cancio. **Direito Penal do inimigo**: noções e críticas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

LIMA, Roberto Kant de. **A polícia no Rio de Janeiro**. Seus dilemas e paradoxos. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

LIMA, Roberto Kant de. Carnavais, malandros e heróis: o dilema brasileiro do espaço público. In: GOMES, Laura G.; BARBOSA, Lívia; DRUMMOND, José Augusto (Org.). **O Brasil não é para principiantes**. Carnavais malandros e heróis 20 anos depois. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

MALAGUTI, Vera. A nomeação do mal. In: MENEGAT, Marildo; NERI, Regina (Org.). **Criminologia e subjetividade**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2005.

NOVINSKY, Anita Waingort. Em Portugal, delações e resistência. **Revista História Viva**, São Paulo, ano 1, n. 10, p. 48-51, ago. 2004.

SOARES. Luiz Eduardo. **Violência e política no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

WACQUANT, Loic. **Prisões da miséria**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WACQUANT. Loic. **Punir os pobres**. A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Tradução Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **O inimigo no Direito Penal**. Tradução Sérgio Lamarão. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

_____. Buscando o inimigo: de satã ao direito penal *cool*. In: MENEGAT, Marildo; NERI, Regina (Org.). **Criminologia e subjetividade**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2005.

Recebido em: 13 de julho de 2009
Aprovado em: 14 de agosto de 2009.

4

A criança e o adolescente vítimas da violência sexual e os direitos humanos: uma leitura sobre os serviços de atendimento e a escola

Rogéria da Silva Martins
Maria Elizabete Souza Couto
Paulo Cesar Pontes Fraga

1 Introdução

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre as crianças e os adolescentes vítimas da violência sexual, a conquista dos direitos humanos, fazendo uma leitura dos serviços de atendimento e a escola, na região Sul da Bahia, visando conhecer a rede de proteção e refletir sobre as condições e atuação que os municípios vêm oferecendo a essa população.

Parece-nos necessário um grande debate para discutir o papel da justiça e dos direitos humanos frente às legitimações conceituais democráticas intimamente conectadas com a comercialização da cidadania. No que se refere às particularidades da violência sexual contra crianças e adolescentes, este estudo compreende tal processo enquanto fenômeno desestruturado, fragmentado em um mundo social sem protagonistas sociais que sustentem dinâmicas internalizadas pela cultura e pelo conformismo. O descompasso de ações e o despreparo de instituições como a família, a escola e os serviços de atenção (a ausência de suportes para a realização do atendimento), a fragmentação das políticas públicas de atenção e o tabu manifestado no silêncio dos discursos são característicos de um mundo social sem

atores, ou seja, os atores não estão alcançando os espaços devidos para a identificação e resolução do fenômeno (MARTINS, 2007).

Uma questão que se impõe com urgência é o conflito que diversas sociedades contemporâneas encontram frente ao denominado Estado de Direito Democrático e seu distanciamento da transformação das mazelas sociais e políticas. Por um lado, o Estado de Direito Democrático, no caminho de superação histórica dos regimes totalitários, promoveu avanços substanciais nas relações sociais no que diz respeito à assimilação de novos direitos, com boa parte dos estados existentes no mundo atual mediados pelas formas de regimes liberais-democráticos (COUTINHO, 2002), substanciados pelo ordenamento jurídico legal; por outro lado, a exclusão social ainda se coloca como uma vertente da realidade, retratando as contradições do modelo hegemônico contraditório e sua impossibilidade de cumprir essa promessa de justiça social. Nesse cenário, os direitos humanos existem para quem? Quando se fala de direitos, é preciso uma leitura mais atenta.

2 A institucionalização dos direitos da criança e do adolescente e a escola

Pensar a justiça enquanto acepção máxima de aspiração universal remete à concepção de direitos humanos, para além de uma leitura normativa, mas sobretudo uma consolidação de pretensões democráticas de cidadania. Segundo Reis (2006), existe uma dupla leitura dos direitos humanos no debate internacional:

De modo geral os argumentos sobre o papel dos direitos humanos na política internacional dividem-se entre os que acham que eles não passam de retórica para encobrir interesses particulares, e os que enxergam na sua afirmação um potencial transformador da ordem internacional (p. 33).

Isso implica em compreender que os direitos humanos se consolidam mediados por um tipo de regulação social, marcados por

um desenho político absolutamente variado a partir dos diferentes Estados. Como declara Estevão (2006), a democracia moderna é inconcebível sem referência aos direitos e à justiça. E implica em considerar ainda os conflitos dessa acepção, uma vez que a leitura de democracia encontrada nas sociedades contemporâneas, de pendor neoliberal, tem características particulares, estanques, com concepções, com inscrição num processo de oligarquização dos Estados a partir da constituição de políticas públicas baseadas nos interesses particulares.

Santos (1996), analisando os tribunais das sociedades contemporâneas, explica um pouco o desempenho judicial nos países periféricos, como é o Brasil, que passaram por uma transição democrática nas últimas décadas. O desenvolvimento socioeconômico e as questões políticas de Estado interferem na cultura jurídica e nos padrões litigiosos causados pela distância entre a constituição e o direito ordinário, bem como na inclinação dos tribunais por mediar, e não adjuogar. Em alguns casos, tal promoção não só é obrigatória, mas apreciável. Contudo, isso pode ser uma estratégia por parte das instituições, considerando a acessibilidade à tutela judicial por parte de determinados grupos sociais que têm baixa percepção dos danos que sofrem. Essa questão está relacionada a uma das principais funções dos tribunais nas sociedades contemporâneas, e é marcada pela procura efetiva por parte da sociedade e pela oferta efetiva dessa tutela, no que se refere ao controle social dessa institucionalidade. A mobilização dos tribunais pelos cidadãos comuns é um exercício da cidadania e da participação política. E a articulação entre a mobilização judicial e a integração política promove a legitimação do poder político no seu conjunto.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 e as demais legislações específicas que conferem inspiração à doutrina dos direitos humanos, embora tenham significado um avanço em termos de reivindicações e conquista dos direitos políticos, civis e sociais pela sociedade civil, não impediu que essa fissura entre o direito que deveria ter sido conquistado e a proteção a esses direitos tenha sido absorvida pelos objetivos neoliberais.

Sem dúvida, deve-se considerar o caráter ainda premente da constituição dos direitos humanos nas sociedades ocidentais a partir da universalização dos direitos do homem e a conversão do indivíduo em cidadão, tudo isso mediado pela construção da democracia moderna. Segundo Adorno (1999), desde meados do século XX, a comunidade internacional vem constituindo um processo acelerado de afirmação de direitos que deveriam alcançar toda a humanidade, inclusive grupos sociais singulares, como é o caso de crianças e adolescentes, nossa particular preocupação nesse trabalho.

O trajeto até aqui retrata os princípios universais firmados a partir do reconhecimento desses direitos outorgados internacionalmente através de declarações, cartas e convenções¹. Observa-se que somente a partir da segunda metade do século XX é que esses direitos são legitimados e passam a ser firmados internacionalmente pela incorporação da temática dos direitos humanos na elaboração da política externa de diversos estados.

Isso posto, encontramos desafios significativos a partir da implementação dos direitos. Essa foi a orientação colocada por todos esses princípios constituídos nas declarações. A formalização desses princípios, caracterizados pela constituição das normas, demonstra o desenho político dos diferentes estados. O Brasil, particularmente, tem ratificado atos internacionais de grande complexidade, tanto “bi” como “multilaterais”. A presença crescente do Brasil no cenário internacional e a conseqüente intensificação dos contatos geraram, nos últimos anos, um aumento significativo de atos internacionais negociados e concluídos pelo Brasil, sobre as mais diversas matérias, principalmente acordos voltados para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Além da Convenção Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal (1988), o país é signatário também da Convenção da Criança e do Adolescente² e instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990). É a versão brasileira de implementação dos direitos.

Houve um grande esforço da sociedade civil para colocar na Constituição Federal/1988 esses direitos. Contudo, não se pode negar

a pluralidade de leituras do ECA / 1990, o que, é claro, não deixa de ser um movimento coerente na perspectiva de um Estado de Direito Democrático, desde que, no encaminhamento das discussões, o debate seja efetivamente democrático, no sentido da constante garantia dos direitos de crianças e adolescentes, na perspectiva de proteção integral. O princípio da proteção integral, preconizada pelo ECA / 1990, não pode ser inviabilizado e comprometido na sua trajetória histórica.

No plano legislativo, a sociedade determinou os rumos e princípios do tratamento, até então, dado aos jovens: a prioridade absoluta e a proteção integral. A criança e o adolescente passam a ser prioridade no âmbito legal, reconhecendo sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, de sujeito de direito. O desafio é aplicar o Estatuto, e isso só acontece com vontade política e um trabalho articulado entre a ordem jurídica e a sociedade civil.

No plano administrativo destaca-se a implantação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e a dos Conselhos Tutelares. No complexo sistema de administração das litigiosidades³, segundo Santos (1996), as sociedades com essas características assumem, hoje, um conjunto organizado e numeroso de mecanismos de resolução de litígios, instâncias de terceira parte, como instâncias decisórias exteriores às partes em litígio. No Brasil os instrumentos determinados pelo ECA/90 estariam caracterizados pelos conselhos de direito e tutelares, no caso particular de situações com crianças e adolescentes, nos quais os tribunais tendem a potencializar muito essas dimensões institucionais. Eis um problema, com relação à eficácia e à eficiência desses instrumentos, uma vez que são dotados de uma formalidade, especialização e um certo grau de autoridade, nos decisórios, que comprometem a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. A questão não está nos instrumentos, mas na fragilidade instrumental que se apresenta nas suas questões de ordem material e cultural.

No plano da operacionalização do Direito, algumas decisões do Supremo Tribunal Federal podem ser exemplificadas na atenção às crianças e aos adolescentes: RE 541.281-4, reconhecendo que a

educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, (cf. art. 196 reconhecendo a legitimidade do Ministério Público para a propositura de ação em defesa desse direito (cf. art. 127); RE 418.376, do Supremo Tribunal Federal, reconhecendo o estatuto de proteção absoluta da tutela penal do Estado, acolhendo a possibilidade de controle de constitucionalidade da lei penal, por violação à proibição de proteção insuficiente e ampliando a proteção às crianças e adolescentes vítimas da exploração sexual (MACHADO, 2008)

O ECA/90 amplia a visão sobre os direitos da infância e da adolescência, indicando para a adoção de políticas públicas específicas e a garantia de direitos fundamentais: direito à vida, à saúde, à educação, ao esporte e ao lazer e à convivência comunitária (MARTINS, 2005). A população infanto-juvenil, protegida pelo ECA/90, não se constitui como protagonista autônoma do processo de luta, embora tenha ganhado reconhecimento jurídico como sujeito de direito (FRAGA, 2001). Por isso a necessidade de uma intervenção estatal no plano administrativo, criando instrumentos, arranjos institucionais para efetivar o corpo legal. Destaca-se a implantação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, mesmo que os avanços não contenham a rapidez e a extensão esperada.

A política, em uma sociedade que se quer cada vez mais democrática, não resulta em um mundo ordeiro, com as mesmas perspectivas teóricas. Apesar de sua versão universalista, no seu caráter formal, dado pela norma constitucional, os direitos humanos, experimentam dificuldades na sua aplicação. Segundo Adorno (1999), há pelo menos quatro tipos de regimes diferentes⁴. Ao que parece, a questão da universalidade não está resolvida e nos parece um debate recorrente, transformar a concepção dos direitos humanos, herdada pelas referências do mundo ocidental, em uma concepção mais intercultural (ADORNO, 1999), articulando as diferentes concepções da dignidade humana, nas suas mais diferentes linguagem e expressões. Um desafio para as sociedades contemporâneas, ainda extremamente marcadas por suas tradições

conservadoras. A dicotomia entre relativismo cultural e universalismo precisa recuperar seus arautos e semear muitos conflitos.

Essa discussão é necessária para destacar os desafios e os problemas que o debate sobre direitos humanos levanta, cuja importância é reconhecida. Não se trata apenas de implementação de leis; é que os direitos implicam uma concepção de cidadania. A experiência brasileira marca bem essa ideia. Temos um ordenamento jurídico voltado para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes bem avançado, contudo, existe uma defasagem significativa entre a norma e sua aplicação. Eis nossa preocupação com o sistema de garantia dos direitos de crianças e adolescentes, a partir da observação dos serviços de atendimento: a porta de entrada da promoção e garantia dos direitos desses sujeitos e as diversas dificuldades operacionais no plano administrativo. Santos (1996) explica essa questão a partir da percepção e avaliação da lesão por parte dos envolvidos no litígio. Certos grupos têm uma capacidade muito maior de identificar danos, avaliar o grau de injustiça e reagir contra ela.

Recupera-se essa discussão em razão dos questionamentos que se coloca frente aos constantes maus-tratos infligidos às crianças e à negligência por parte das políticas de atenção à garantia do bem-estar desses sujeitos. Esse segmento social corresponde a cerca de 40,16%⁵ da população brasileira de 0 a 19 anos, ou seja, apesar de ser uma taxa significativa de composição etária no país, ainda não dispomos de políticas públicas efetivas que alcancem o universo da população na sua plenitude, sobretudo no interior no Brasil. A discussão que se coloca é a fragilidade desses instrumentos, uma vez que a falta de discussão e de debates nos espaços de interlocução faz com que ações e modelos institucionais comprometam a garantia da integralização da proteção de crianças e adolescentes.

O processo de redemocratização, sobretudo na América Latina, fomentou o crescimento de novos movimentos sociais, configurando diferentes matizes e demandas específicas. Enquanto na Europa os movimentos marcavam sua importância e visibilidade através da esfera pública de âmbito nacional, os novos movimentos

latinos permaneciam circunscritos às esferas locais (GOHN, 2002). Uma das principais características desses novos movimentos é o questionamento sobre os valores culturais e morais, os direitos humanos como bandeira de luta, as ações diretas como meio de atuação e contestação da política institucional vigente. Há controvérsias sobre essa nova orientação, pois alguns autores não a consideram uma efetiva mudança nas demandas nos novos movimentos, mas uma abordagem polifônica dos analistas sociais.

No Brasil há um crescente processo de discussão e participação política da sociedade civil que começa a mapear os problemas sociais e inaugura uma nova abordagem para compreender a situação de crianças e adolescentes. Também passa a ser uma preocupação de educadores brasileiros, no final da década de 1980, indignados com a política oficial de atendimento e assistência realizada pelo Estado.

Dito isto, a atenção às crianças e adolescentes no Brasil pautou-se historicamente por ações vinculadas às práticas de controle social em detrimento de atuações balizadas pela promoção de melhores condições de vida e de cidadania. Tais iniciativas nesta área foram evidenciadas, por um lado, pela lógica da prevenção e do combate ao crime através da educação pelo trabalho e, por outro lado, por empreendimentos de cunho caritativo, voltados às crianças e adolescentes desvalidos. Ambas as performances, contudo, visavam, em última instância, resguardar a sociedade da possível exposição aos males que, porventura, poderiam atingi-la, como consequência da situação de pobreza referente à parte da população de crianças e jovens. Sobre os jovens pairavam sempre desconfianças quanto à sua conduta e eles se tornavam alvo de controle mais rígido por parte das autoridades policiais e jurídicas. A efetivação dessas ações aconteceu no final do século XIX e é atribuída ao incremento da concentração urbana, não obstante referir-se a uma problemática urbana, haja vista a cidade não ser, neste período, o centro produtivo. Discursos e atitudes convergiam para a consideração da questão juvenil como grave problema a ser enfrentado.

As ONGs e os movimentos sociais de defesa das crianças e dos adolescentes, na sua trajetória, construíram uma rede de proteção infanto-juvenil, num momento em que as ações eram mínimas. Suas contribuições foram importantes na criação de mecanismos efetivos para alçar na esfera pública instrumentos que coibissem expressões de violência anteriormente aceitáveis. Coloca-se em evidência o debate sobre os problemas sociais da infância, resgatando a questão do espaço privado e alçando-o à esfera pública, fomentando políticas públicas que lhe dessem atenção.

A participação social instaura-se como ação política de dimensão pública. À medida em que se constitui no âmbito do princípio teórico-prático, no arcabouço jurídico do Estado, passa a conferir à sociedade, em detrimento das categorias comunidade e povo, a sua inserção política no contexto da gestão das políticas públicas (SOUZA, 2004).

Não podemos negar que embora os arranjos institucionais tenham sido criados pelo ECA/90 para desencadear medidas específicas nas redes de atenção, como proteção, afastamento da vítima do agressor, punição e tratamentos, não funcionam articuladamente com as instituições que balizam a formação desse segmento social. Isso promove fragilidades das ações, na medida em que uma base de informações integrada não se constitui como prioridade. A participação fica fragmentada, fragilizada, com ações pontuais e não se estabelece uma prática internalizada.

Estamos diante de um conflito: construímos, mesmo numa versão neoliberal, a partir de um tipo de Estado em que os interesses particulares (privados) prevalecem diante dos interesses coletivos (público), um *corpus* orgânico de leis, normas e regulamentos, mediado pela ordem política nacional e pela ordem política internacional-global, a partir dos acordos firmados entre os diferentes Estados-nação, mas ainda temos uma ineficácia nas respostas institucionais aos problemas de vitimização de crianças e adolescentes nesse país, no que tange à garantia dos direitos humanos desse grupo social. Ineficácia, sobretudo, para respon-

der ao clamor da sociedade para responsabilizar os praticantes de crimes. Segundo Adorno (2002), aumentou consideravelmente o fosso entre a evolução da criminalidade e da violência e a capacidade do Estado de impor a lei e a ordem.

Antes de partir para uma opção teórica que contenha os contornos de um construto analítico, deve-se considerar que só é possível compreender a questão dos direitos humanos observando a sociedade em que ela está inserida, o que se considera justo, o que em cada sociedade é considerado violência. Essa acepção é defendida por Foucault (1985), na medida em que se reconhece que a expressão da violência pressupõe uma lógica de justiça datada. O autor desconstrói as categorias colocadas pela sociedade como universais e naturais e afirma que esses construtos analíticos são gestados historicamente. Inclusive o próprio princípio de universalidade atribuído à doutrina dos direitos humanos.

Com o tempo, o conceito de violência vai sendo modificado. Com a transição do feudalismo para o capitalismo e com os princípios liberais surge uma nova era, inspirada pelo espírito democrático, que formulou uma nova configuração desses valores no sistema sociocultural das sociedades ocidentais, edificando os conceitos de cidadania e justiça. A partir desse período, há uma reformulação de todos esses valores instrumentais, autoritários e antidemocráticos. A sociedade passa a incorporar um conjunto de formas de exercício de poder mais democrático, o que significou certa superação das anteriores condições e do exercício da violência. Com a vivência e a experiência dos ideais democráticos, a sociedade começa a perceber a dinâmica da violência nas suas relações e a questionar sua legitimidade. Nesse sentido, o nível de tolerância à violência que cada sociedade apresenta pode ser um indicador de impunidade, legitimação de práticas violentas etc. Consideramos, contudo, que não é esse o foco do problema, demandar um tipo de ordem social punitiva e correlacional. Partimos por uma leitura mais estrutural, por isso buscamos uma relação entre justiça e direitos humanos

a partir de uma racionalidade política e social dos instrumentos institucionais no interior da sociedade.

A partir dessa premissa, várias são as possibilidades de interpretar esse fenômeno, contudo, de modo muito particular, elege-se, nesse trabalho, o modelo democrático. Isso porque a explicação da ordem, promovida pelo sociólogo alemão Dahrendorf (1987), acerca da erosão da ordem e da lei na sociedade contemporânea não nos parece apreciável. Afinal, o problema da violência não se baseia somente no aumento da criminalidade, mas no nível de tolerância em que essas sociedades se amparam a partir das codificações de suas normas (ADORNO, 1998). Para este autor, existe uma inclinação acentuada, nas sociedades contemporâneas, para a institucionalização da punição, que ele explica como uma obsessão social contemporânea, materializada nas chamadas “demandas por ordem social”. Dahrendorf, quando procura explicar que o problema está na ausência de punição, tenta fazer a conexão direta entre o aumento da criminalidade e o enfraquecimento ou isenção das punições. Não se pode reduzir a explicação do fenômeno dessa forma. Segundo Adorno (1998), essa causalidade acaba imprimindo uma obsessão punitiva, porque não abre um campo de possibilidades analíticas do fenômeno.

Por esse motivo, busca-se aspirar outra possibilidade analítica que procura refletir justamente esse fosso criado entre a norma e as instituições. A comunicação entre essas duas esferas acaba por não coadunar-se em suas projeções políticas. O formalismo da democracia liberal parece não atentar para essa comunicação, ao se preocupar com um modelo regulatório baseado nos interesses e na visão privatizada do processo político, ao manter a marca individualista e conservadora da ordem social vigente. Já a democracia comunicativa busca uma prática política marcada pelo diálogo, implicada na comunicação humana, e que se manifesta historicamente nas sociedades modernas racionalizadas (HABERMAS, 1989). Trata-se de uma linguagem com alta capacidade argumentativa, que busca uma associação democrática dos princípios públicos e racionais entre cidadãos iguais. Discute-

-se então um tipo de democracia que cria um ambiente público, que discute o bem comum em detrimento de promover o bem privado de cada um. Esse processo implica na aceitação e no respeito pelo outro, na dissolução das barreiras hierarquizadas construídas pelas relações de poder das instituições, na interdependência do direito do outro se colocar com a mesma autoridade e o mesmo valor do ponto de vista da situação comunicativa da relação dialógica, mais preocupada com os direitos humanos como expressão suprema do cuidado e solidariedade para com o outro (ESTEVÃO, 2006).

A democracia comunicativa defendida aqui está elaborada no construto analítico de Habermas, no qual ele defende uma teoria da ação comunicativa. O autor entende que a linguagem é um veículo para o entendimento nas sociedades contemporâneas, e que o usamos muito pouco. A razão comunicativa institui a dúvida sistemática, suspende a pretensão de validade do que está pré-estabelecido e, nesse sentido, superamos os limites colocados entre a norma e as instituições. O caminho para a superação desse limite é a comunicação.

Essa acepção da democracia comunicativa pode parecer muito teórica, abstrata, mas se materializa na necessidade da relação dialógica nos espaços institucionais. Por isso, resgatamos essa referência teórica. Um dos espaços por excelência de possibilidade permanente de construir um espaço dialógico é a escola, por ser uma organização comunicativa (BOTLER, 2004). E, mais ainda, por ser considerada uma importante organização democrática. Com essa leitura, também observamos essa racionalidade, de inspiração comunicativa, para os serviços de atendimento, como novos arranjos institucionais, instância de comunicação e diálogo entre a participação social e o Estado. O avanço na criação desses espaços é apreciável nos caminhos da luta para um sistema de garantia de direitos que efetivamente desenvolva suas capacidades de promover a justiça.

Percebe-se que a evolução dos direitos humanos tem se dado em um longo processo. São direitos que foram construídos e amplia-

dos ao longo da história da humanidade. As transformações sociais trazem, a cada dia, novos direitos e se buscam meios de garantir e efetivar esses direitos na sociedade, já que a observância e o respeito aos direitos humanos são fundamentais para o desenvolvimento da humanidade. É neste sentido que se propõe um elemento base que se mostra adequado ao problema: a educação e, conseqüentemente, a escola. A educação em direitos humanos contempla a proposta de difundir valores que estimulem a luta pela dignidade da pessoa humana e para solidificar os direitos fundamentais. Os direitos, na escola, fazem-se presente com a prática da educação em direitos humanos, pois é uma forma de garantir o diálogo, a escuta, o respeito ao outro, a aprendizagem, a formação para a cidadania, promovendo a participação e a cooperação das pessoas envolvidas, com vistas a construir um processo de solidariedade e aprimoramento das relações na escola, com reflexo em toda a sociedade. Assim, a escola é o local de aprender com os outros, de construção e sistematização dos conhecimentos e, também, de preparar crianças e jovens para adquirir conhecimentos que, em sua maioria, não podem ser adquiridos em casa ou em sua comunidade, e de preparar adultos, em seus locais de trabalho (YOUNG, 2007). Enfim, uma escola que tenha um currículo pautado em objetivo que vise trabalhar mais com a garantia dos direitos que com simplesmente os conteúdos programáticos. Nessa condição estará, realmente, formando para a cidadania, visto que “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1.297).

3 Desvendando as teias metodológicas da e na pesquisa

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, com um caráter descritivo que teve como meta investigar

e propor ações que oferecessem contribuições para responder a algumas questões que, do ponto de vista teórico, refletem acerca das categorias na rede de proteção caracterizada pelos “serviços de atendimento às crianças e adolescentes e a escola”, e do ponto de vista metodológico discute como acontece o encaminhamento de ações que visam a apreender a eficácia de políticas públicas que favoreçam a garantia e a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual infanto-juvenil com a finalidade de compreender essas ações e a constituição da rede de proteção.

A pesquisa teve como objetivo: (1) investigar a situação de exploração sexual de crianças e adolescentes nas cidades de Ilhéus, Itabuna, Porto Seguro e Itacaré, no tocante às ações desenvolvidas por organismos públicos e privados no seu enfrentamento; (2) propor uma ação educativa junto a duas escolas, considerando-as como espaço relevante para a socialização de informações sobre a exploração sexual; (3) averiguar as modalidades de serviços de atendimento, a organização do trabalho e as interrelações existentes entre os diversos atores envolvidos no local; (4) investigar as políticas e ações existentes e desenvolvidas por organismos como conselho tutelar, conselho de direito, delegacia da mulher, vara da infância (juizado) e o CREAS.

A investigação foi realizada em duas escolas públicas e nos Serviços de Atendimento de Ilhéus, Itabuna, Porto Seguro e Itacaré, Bahia, no ano de 2008, considerando que o *locus* da pesquisa foi importante para conhecer os mecanismos de articulação entre os serviços de atendimento e a escola nos diferentes municípios.

Para a coleta de dados, utilizamos diário de campo, questionário, entrevistas semi-estruturadas e pesquisa documental parcial. Para a realização do trabalho distribuímos setenta questionários, nas escolas, com o objetivo de apreender as concepções, saberes e inquietações dos sujeitos sobre o objeto de estudo (os direitos humanos e as crianças e os adolescentes vítima da violência sexual). Esta seria a forma mais viável para os sujeitos expressarem as concepções e dúvidas sobre uma temática que

ainda não é discutida e estudada nas escolas, com a finalidade de fornecer subsídios para a elaboração da cartilha (material que seria o subsídio para a ação educativa), elencando as dúvidas, indagações, curiosidades e dificuldades para lidar com as situações de alunos (as) vítimas de algum tipo de violência sexual (exploração sexual infanto-juvenil e abuso sexual).

Selecionamos como serviços de atendimento as instituições que se constituem no sistema de proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente, conforme determina o ECA/90. As instituições selecionadas nos municípios foram: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Tutelar; Delegacia Especial de Atendimento à Mulher/DEAM; e o Centro de Referência Especializada de Assistência Social – CREAS/Sentinela. Esse último foi inserido por constituir-se um órgão oficial do Governo Federal voltado para o combate à violência sexual infanto-juvenil Sabemos que existem outras instituições atuando nessa frente mas, por questões metodológicas, restringimos o trabalho a essas instituições.

As opções teórica e metodológica e a compreensão dos diferentes contextos da pesquisa interligaram-se e nos ajudaram a analisar um saber vivenciado e sistematizado no trabalho realizado nos serviços de atendimento e nas escolas. Com certeza, pode haver outros percursos para desvendar as *nuances* do fenômeno, mas o recorte teórico-metodológico caracterizado pela análise do conteúdo foi escolhido por possibilitar uma análise temática que promove um resgate transversalizado, “que recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre seu conteúdo” (BARDIN, 1979, p. 175). As categorias de análise utilizadas para esse estudo, no transcurso da análise dos dados aqui privilegiados, foram destacadas por: serviços de atendimento, a escola e a violência sexual de crianças e adolescentes.

Por fim, o material coletado ajudou-nos na elaboração do roteiro da cartilha, que já foi publicada, e agora estamos planejando o momento da ação nas referidas escolas.

4 Desvelando as teias do *locus* da pesquisa

Inicialmente, escolhemos duas escolas, nas cidades, que atendem a crianças e adolescentes. Entre elas, vamos situar, num breve relato, a situação de uma escola na cidade de Ilhéus. A escola está situada em um bairro afastado do centro da cidade e atende a um público que estuda os anos iniciais do Ensino Fundamental. A diretora tem uma visão investigativa⁶ e relatou um caso, segundo suas suspeitas, de uma criança vítima da violência sexual que está matriculada na escola. Este é um caso que foi considerado pela direção da escola como um exemplo de suspeita de criança vítima de violência sexual. Consideramos uma visão investigativa porque a diretora relatou as formas como foi acompanhando o dia a dia daquela criança na escola, da sua chegada até o momento em que o pai vinha buscá-la. Sua observação foi se aprofundando e reunindo elementos para a suspeita. Para completar o juízo de valor, resolveu, juntamente com uma colega, ir à casa da aluna para averiguar mais detalhes de sua vida e das relações com a família, inclusive definindo estratégias de arguição e observação das relações das pessoas (mãe, pai e criança). Uma delas foi acompanhar os olhares, as falas e os gestos. A seguir, relatamos observações da diretora da escola:

Uma criança, por volta de sete anos, que não consegue se expressar oralmente em sala de aula nas diferentes oportunidades e atividades que lhe são propostas. Juntamente com a professora da classe, começou a acompanhar o dia a dia da criança na escola desde o momento da sua chegada. Vinha sempre de bicicleta com o pai e este era sempre a pessoa que a acompanhava. A presença da aluna nas atividades era sempre marcada pelo silêncio, isolamento, tristeza, timidez, olhar vago, desinteresse na aula e apatia. Depois de algumas tentativas de diálogo com a família, a fim de explicar o comportamento da criança, sob total silêncio, mesmo com motivações “comuns” ao universo infantil: oferta de brinquedos, comemoração de aniversário, e sua opção por um “presente”. Fato que começou a chamar

a atenção. Como o interlocutor sempre era o pai, assim ele cobrava, que todo e qualquer problema com a criança, a escola se dirigisse a ele. Juntamente com uma colega da escola, foi à casa da aluna. Lá a situação não fora diferente. Estavam presentes na conversa o pai e a mãe. Entre eles os olhares e ‘entreolhares’ eram constantes, o pai que respondia e a mãe silenciava. Ficaram evidentes que o clima, os olhares e a cumplicidade entre pai e mãe estavam presentes, bem como, a predominância da ‘lei do silêncio’. Parece que o pacto para manter o ‘silêncio’ estava estabelecido. Endossada por essas suspeitas começou a imaginar que algum tipo de violência o pai poderia estar exercendo sobre a criança, sobretudo pela distância e o silêncio da mãe (DIÁRIO DE CAMPO DAS PESQUISADORAS, 2008).

Neste caso, o “familismo”, que se caracteriza por uma estrutura fechada, mantém a barreira do silêncio justificando ou encobrendo o que acontece, o que isola as pessoas numa luta que muitos julgam ser do ambiente privado. Nas palavras da diretora, que é comprometida com sua ação, ficou claro o despreparo por parte das escolas para trabalhar com essa demanda, bem como o conhecimento das formas de denúncia, encaminhamento e proteção destas crianças vítimas da violência sexual infanto-juvenil. Como nos ajudam a refletir os autores, na escola há certa dificuldade de lidar com tais situações no que se refere às implicações conceituais, institucionais e legais, ou seja, seria preciso ter o conhecimento teórico, social e as formas de encaminhamento para lidar com os casos. Neste caso, em particular, foi observada uma ação voluntarista por parte da direção e suas suspeitas justificadas a partir de uma cultura organizacional. Fica evidente o despreparo da instituição/escola para encaminhar aos serviços de atenção (a ausência de suportes para a realização do atendimento) quando essa direção, em particular, assume uma postura de investigação no ambiente familiar⁷; a fragmentação das políticas públicas de atenção; e o tabu manifestado no silêncio dos discursos é característico de um mundo social sem atores, ou seja, atores – crianças, adolescentes, professores, gestores - que não es-

tão alcançando os espaços devidos para a identificação, proteção e resolução do fenômeno (MARTINS, 2007).

Para ampliar a discussão, no campo da educação com relação ao conteúdo da violência sexual na escola, percebe-se que há um despreparo envolvendo profissionais de várias áreas (AMAZARRAY; KOLLER apud FLORES; CAMINHA, 1994) e que isto fomenta um campo de muita especulação. Conforme declarações de professores e da direção da escola há “o preconceito e omissão da família, o desconforto do campo religioso, o desconhecimento sobre a temática”, bem como a experiência vivida e relatada anteriormente. A discussão deste tema deve estar acompanhada de uma postura mais ampla e condizente com as necessidades e curiosidades apresentadas em certos acontecimentos que envolvem a infância e a adolescência.

5 Serviços de atendimento e as ações públicas junto às escolas

Para articular as ações públicas de proteção das crianças e adolescentes junto às escolas e à comunidade nas referidas cidades, foi necessário tecer um perfil da população infanto-juvenil (de 0 a 17 anos), como veremos no quadro 1, para situar as condições dos serviços de atendimento, de modo a identificar a qualidade e a projeção de recursos teórico-metodológicos das instituições.

Municípios	População Total	População de 0 - 17 anos	Percentual de população infanto-juvenil
Itacaré	18.120	8.359	46%
Ilhéus	222.127	86.776	39%
Itabuna	196.675	70.532	36%
Porto Seguro	95.721	40.517	42%

Quadro 1 - População x População infanto-juvenil⁸.

Fonte: IBGE, 2001.

Observando a relação entre a população desses municípios e a população de 0 a 17 anos, e na garantia e proteção integral oferecidas, segundo o ECA/90, pode-se ratificar essa inquietação com os percentuais que mostram que essa proteção está fragilizada.

Essa afirmação foi considerada em razão do quadro institucional que os municípios compõem, embora apresentem oferta de serviços mínimos ditados pelo estatuto, dos arranjos institucionais (Conselho de Direitos, Conselho Tutelar etc.), que na prática têm encontrado muitos problemas, de modo a comprometer a garantia dos direitos. A existência dos instrumentos dos arranjos institucionais por si não implicam na garantia de uma rede de proteção. Para elucidar a situação, vale destacar o quadro populacional dos referidos municípios e sua população etária infanto-juvenil (quadro 1).

O quadro 1 elucidava o percentual significativo da população infanto-juvenil nos municípios investigados, diante da população geral, apresentando a necessidade de cobertura dos serviços de atendimento para promover a garantia de direitos na rede local, conforme dispõe o art. 86 do ECA: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1990, p. 25).

Pode-se destacar que as ações públicas na rede de proteção nos municípios de Itacaré, Ilhéus, Porto Seguro e Itabuna caracterizam-se por ações de caráter temporário. No quadro a seguir, podemos elucidar melhor essas ações.

Cidades	Conselho de Direitos	Conselho Tutelar – CT	Juizado	Delegacia da Mulher	CREAS
Itacaré	Não realiza nenhuma ação.	Não há projeto. No ano de 2008, foi convidado para participar do Planejamento Pedagógico da Rede Municipal.	Não tem.	Não existe no município.	Não existe no município.
Ilhéus	Projeto “ECA nas Escolas” – não tem regularidade das ações.	Palestras, quando solicitadas.	-	Palestras, quando solicitadas.	Projeto de caráter Preventivo à violência sexual.
Itabuna	Palestras, quando solicitadas.	Palestras, quando solicitadas.	-	Palestras, quando solicitadas.	Projeto de caráter preventivo que se realiza duas vezes por semana.
Porto Seguro	Não realiza atividades nas escolas.	Palestras, quando solicitadas. Tema: Atos infracionais	-	Palestras, duas vezes na semana.	Palestra sobre violência sexual.

Quadro 2 - Ações dos serviços de atendimento articuladas com a escola.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Observa-se, no referido quadro, que as ações desenvolvidas nas escolas com o objetivo de trabalhar com os direitos da criança e do adolescente fazem parte das ações do Conselho Tutelar, Conselhos de Direitos, Delegacia da Mulher e CREAS, principalmente no que refere às questões relacionadas à violência sexual. Nesse sentido, a escola apropria-se de ações que são assistencialistas, pontuais e não são pensadas como um espaço dialógico (BOTLER, 2004) para construir, juntamente com professores, gestores, pais e comunidade, um currículo e, em seguida, o seu planejamento que ajude os alunos a avançar na sua experiência quanto ao conhecimento, considerando-o sujeito com direito a uma educação de qualidade e que perpassa por todo o acervo cultural. Aqui reside a responsabilidade do professor, sendo este o responsável, na escola, por mediar a construção e sistematização dos conhecimentos com objetivo de trabalhar mais com a garantia dos direitos que com os conteúdos programáticos (YOUNG, 2007).

No plano administrativo e de operacionalização, segundo as entrevistas realizadas, os representantes das instituições de serviços de atendimento e proteção dos direitos da criança e adolescente nos municípios de Itacaré, Ilhéus, Porto Seguro e Itabuna mostraram-se preocupados com as condições de atuação que os municípios vêm oferecendo a sua população, principalmente em relação à demanda da população infanto-juvenil. O quadro 3 apresenta um perfil desses serviços quanto à oferta em cada município, bem como seu quantitativo.

Serviços de Atendimento	Itacaré	Ilhéus	Itabuna	Porto Seguro
CMDCA	X	X	X	X
Conselho Tutelar - CT	01 com dois locais de atuação	01	01 com dois locais de atuação	02 funcionando em locais diferentes
Delegacia Especial de Atendimento a Crianças e Adolescentes	-	-	-	-
DEAM	-	X	X	X
CREAS	-	Em fase de criação	X	X

Quadro 3 - Institucionalidade dos serviços de atendimento.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

A caracterização dos serviços de atendimento, com seus limites e obstáculos institucionais, ganha destaque neste trabalho por entender que existe uma necessidade colocada pela contemporaneidade que é a preparação da escola e dos sujeitos para novos movimentos históricos, rompendo um paradigma ainda sob a égide do conservadorismo e do imobilismo. Mas parece que são necessidades não resolvidas e que ainda temos um debate e um caminho a percorrer para, realmente, chegar a entender a concepção dos direitos humanos preconizada nos diferentes documentos que foram aprovados no Brasil, que têm uma concepção mais intercultural (ADORNO, 1999), articulando as diferentes concepções da dignidade humana, nas mais diferentes linguagens, condições, contextos e expressões. Os serviços de atendimento têm uma organização e ação que correspondem às suas condições de trabalho, ao contexto social local e às políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes nos diversos municípios. Não há uma mesma lógica para encaminhamento das ações.

O processo de reformulação dos padrões que a escola tem, enquanto instituição, incide na sua preparação e reconstituição nos espaços comunitários, abrindo caminho para a inserção do indivíduo no processo de novas práticas escolares. Contudo, esses espaços encontram-se fragilizados, em nível macro, conforme se observou nos quatro municípios investigados. Nesse repensar de sua função social, segundo Penin e Vieira (2002), é preciso considerar a articulação com os princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) na sua ação política.

Segundo o PNEDH (BRASIL, 2008), este documento é resultado do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e a construção histórica da sociedade civil organizada. As discussões foram iniciadas em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), formado por especialistas, representantes da sociedade civil, de instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Neste contexto, “o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. [...], a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias” (BRASIL, 2008, p. 18).

Tais discussões sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vêm ganhando força e espaço entre 1980 e 1990, com a mobilização e organização da sociedade civil e as ações governamentais no campo das políticas públicas, com o objetivo de fortalecer a democracia, tendo como exemplo a Constituição Federal/1988, o ECA/1990, LDB/1996 e, recentemente, o PNEDH etc. Contudo, parece que estes instrumentos ainda não são suficientes para a legitimação da proteção e a garantia dos sujeitos. Ainda que não seja objeto deste trabalho, é necessário pensar em uma mais rigorosa discussão entre a eficácia e as

institucionalidades, principalmente nos planos administrativo e da operacionalização.

Para as questões referentes à criança e ao adolescente, há uma inspiração voltada para o “cuidado” que nos parece perigosa, na medida em que pode apenas ser voluntarista e assistencialista. O que parece mais viável é a apropriação das políticas públicas para um exercício efetivo de participação social voltada, inclusive, para a cobrança de instrumentos mais eficientes na ordem do executivo local, visando ao cumprimento de um sistema de proteção pertinente com a garantia dos direitos humanos.

É nesse espaço que se configura um campo de possibilidades de promoção e articulação com a escola, como parte integrante da rede de proteção, e os serviços de atendimento, no empreendimento social coletivo e assistido pelos mais variados contextos na formação dos sujeitos – educação, saúde e assistência social - configurada pela sua expressão política, no redimensionamento do público e do privado. A escola é uma instituição que nem sempre se constitui como um espaço dialógico, uma organização comunicativa (BOTLER, 2004), dirigindo seu fim, exclusivamente, para a sistematização do saber, tendendo a se isolar num campo privado, não construindo uma racionalidade dirigida, comunicativa (HABERMAS, 1989) para uma expressão de educação integral dos sujeitos, embora seu discurso negue isso. Na pesquisa aqui arrolada, observou-se que, no espaço escolar, não há uma discussão sobre a formação do sujeito para a cidadania, como preconiza o ECA e também o PNEDH.

Nos municípios pesquisados, conforme o quadro 2, os serviços de atendimento, quando solicitados pelas escolas, desenvolvem ações que são restritas a promoção de palestras com temas como: gravidez na adolescência, DST / AIDS, que enfatizam uma concepção da sexualidade biologizante, e preocupação social (questão financeira com os filhos; ficar sem estudar etc) e de cunho moralizante. Ações que são pontuais. O Conselho de Direitos de Ilhéus

foi a única instituição que apresentou o projeto O ECA nas escolas como ação que faz parte de suas atividades, mas não informou detalhes sobre a regularidade e frequência das atividades.

A ênfase dada à sexualidade, na acepção de Weeks (2000), compreende uma dimensão bem mais ampla, para além de seus componentes "naturais", pois ela também incide numa dimensão promovida pelos processos subjetivos, inconscientes e por suas formas culturais. Segundo esse autor, não existem relações simples ou fáceis entre "sexo" e "sociedade"; qualquer forma de pensar que separe essas duas instâncias resulta num reducionismo. O referido autor considera que as possibilidades eróticas do animal humano, sua capacidade de ternura, intimidade e prazer nunca podem ser expressas "espontaneamente", sem transformações muito complexas: organizam-se numa intrincada rede de crenças, conceitos e atividades sociais, numa história complexa e cambiante.

Essa é uma preocupação pertinente para se perceber a dimensão dessa discussão do fenômeno na escola, já que o tema se apresenta numa dimensão preventiva e sem uma discussão da complexidade na qual ele está inserido.

Definitivamente, a trajetória histórica da educação no Brasil não fomentou uma tradição na cultura escolar que permitisse a confluência à otimização desses instrumentos de participação preconizada pelos serviços de atendimento, pois vem limitando a formação de professores e a ação educativa a um campo de práticas pedagógicas. Educar é uma ação para além dos aspectos formais, e se dá nos espaços escolares, assim como o plano de direitos não se restringe apenas à dimensão jurídica. O papel da escola, nesse particular, é desenvolver uma prática cidadã e digna das prerrogativas desses sujeitos de direito. O que se percebe, novamente, enquanto representação desse modelo, é a distância entre o aspecto legal, construído pelo Estado, e a internalização das normas, ou seja, a incorporação da projeção dessa articulação por parte das diferentes políticas setoriais.

Segundo Bobbio (1998), há uma distância entre o direito e a forma de desfrutá-lo. Embora a LDB (1996) proclame a promoção de seus instrumentos democráticos, como, por exemplo, o projeto político pedagógico e a possibilidade de construção de um currículo que leve em consideração o estudo dos conhecimentos obrigatórios, bem como o “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”, em seu art. 26, §1º, percebemos, mais uma vez, que essa viabilidade efetiva se perde na complexidade das próprias políticas educacionais. A organização da escola está atrelada a modelos hegemônicos que não favorecem a interlocução desses diferentes atores sociais e interculturais.

As crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos e a escola deve ser um espaço de humanização, socialização, processo de construção de conhecimentos e valores necessários à conquista do exercício da cidadania. Reconhecemos que a escola e os serviços de atendimento têm apresentado novas dinâmicas de controle social para crianças e adolescentes, na medida em que realizam ações investigativas das condições na vida escolar desse grupo etário. No que se refere a suas funções escolares, restringem-se a: controle da frequência, modelos avaliativos, conteúdo programático, suporte material (uniforme, livro, merenda etc.), transporte escolar etc. Contudo, o foco de análise – a proteção integral – talvez esteja comprometida, na medida em que a escola e os serviços de atendimento têm se limitado às condições objetivas materiais (espaço físico, material, equipamentos etc.) referentes aos serviços prestados, apresentando-se um hiato (linguagem) entre os serviços de atendimentos e a escola. O alcance de uma democracia comunicativa, na acepção de Habermas, parece não encontrar espaço.

Retomando a LDB/9394/96, no art. 1º, encontramos:

[...] a educação abrange os princípios formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana,

no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Entende-se, no que se refere ao objeto de estudo deste trabalho, que a escola deve ser considerada parte da rede de proteção, juntamente com os serviços de atendimento, embora nos municípios pesquisados isso não tenha sido percebido.

Na acepção de Santos (1996), é perceptível que, antes de recorrer aos tribunais, as partes num litígio tentem, sempre que possível, resolvê-los em espaços não-oficiais, bem mais acessíveis que o espaço jurídico, chamado por ele de instâncias mais informais, menos distantes culturalmente e que garantam um nível aceitável de eficácia. Um familiar, vizinho respeitado, médico, padre, advogado e um professor etc. são pessoas potenciais que podem atuar como terceira parte, dependendo de muitos fatores. É o que se observa nos conflitos envolvendo a natureza da violência sexual. A opção pela mediação é altamente ressaltada, sobretudo pelas diferentes compreensões que os envolvidos têm sobre a lesão. No caso particular de crianças e adolescentes, isso é um problema maior, pois a parte lesada é sujeito de direito e necessita de uma representação legal, seja da família, do Ministério Público ou dos conselhos tutelares quando os envolvidos fazem parte da própria família, como é comum nesses casos. A questão de considerar a escola dentro de um sistema de garantia de direitos é, sobretudo, ampliar a capacidade da comunidade com relação a sua avaliação sobre as litigiosidades e criar uma capacidade de comunicação entre os envolvidos para percepção do problema.

Assim, o que se percebeu nos dados coletados é que a escola e os professores são atores importantíssimos na dinâmica frente à violência infanto-juvenil, inclusive como peça testemunhal na apuração dos casos. É sabida a convocatória de professores e ou diretores de escola em que alunos são vitimizados em casos de violência sexual. Esse testemunho tem notória importância,

em razão do reconhecimento da literatura de comportamentos alterados dessas vítimas. O professor é um excelente informante dessas alterações comportamentais, bem como dos sinais, como os vestígios sobre o corpo. Esse testemunho consubstancia as provas testemunhais nos casos em que, quase sempre, têm frágil comprovação material do crime, dada a dificuldade de se comprovar materialmente a violência sexual. As estruturas com as quais trabalha também devem observar essas novas demandas sobre o universo escolar e garantir, ao trabalho docente, efetivas condições para promoção de sua dignidade profissional e humana.

Mas em decorrência de muitos fatores, inclusive a falta de um planejamento mais integrado com a rede de atenção à criança e ao adolescente, as demandas sociais colocadas, sobretudo nos instrumentos mais próximos da população, como os CTs, dificultam uma ação mais sólida e integrada entre a escola e os serviços de atendimento.

Atualmente, segundo dados do Ministério Público, na Bahia, os 417 municípios contam com a presença de Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares. Em nossa percepção o problema não se reduz à questão da existência ou não de tais instrumentos, mas à efetivação das políticas públicas, no que concerne à integralização dos instrumentos e à participação social de seus diversos atores (da educação, saúde, assistência social, do sistema jurídico etc). Essa estratégia implica em ações coletivas e integradas das secretarias de educação, saúde, ação social, segurança pública e direitos humanos que não têm as mesmas interpretações sobre as análises dos problemas em questão. Enquanto as ações estiverem fragmentadas, fragilizadas, estarão promovendo ações pontuais, nem sempre se configurando em ações que traduzem a concepção dos direitos humanos como bandeira de luta para todos, com as ações incisivas como meios de atuação e contestação da política institucional vigente.

O que se considera importante, nesse percurso, é garantir a

amplitude dos estatutos legais, no que se refere a crianças e adolescentes no Brasil, a partir da percepção e avaliação sobre o dano sofrido pelas partes, para que de um lado os que cometem e estão “por perto” sejam inibidos de cometer esses crimes; por outro lado, os que sofrem, sejam tomados de uma reação e reclamem junto do responsável pela lesão nos instrumentos institucionais. Para isso acontecer, sem dúvida, várias dependências se fazem: seja pela constituição social e política dos tribunais, seja pelas condições da rede de proteção, seja pela qualidade da participação social própria da sociedade brasileira. É apreciável a noção de que as sociedades complexas são juridicamente pluralistas, na medida em que os estatutos legais coadunam com outros direitos que se movimentam não oficialmente na sociedade, no âmbito de relações sociais específicas.

6 Considerações finais

Embora a escola seja considerada um espaço público por excelência, os atores sociais que a caracterizam como uma instituição educativa e despolitizada, e os elos pragmáticos que configuram a complexidade das relações sociais ali existentes não são reconhecidos como tal. Assim, a articulação com a escola, como parte integrante da rede de proteção, aparece como discurso falacioso. As atividades desenvolvidas são esporádicas, nem sempre adentrando as questões, os fatores e as características da violência sexual. Os temas das palestras estão mais voltados para as famílias do que, propriamente, para os educadores, numa rede integrada de ações coletivas do serviço de atendimento e numa perspectiva voltada para o ‘cuidado’ em detrimento da autonomia.

A escola é um espaço de sistematização de conhecimentos que lida com a formação numa dimensão de cidadania, de formação do sujeito como um todo, e de repente, encontra-se na encruzilhada

no que se refere à dimensão da vida, na constituição da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, na leitura e interpretação do ECA. A importância da dimensão política percebida pelos educadores pode ser a chave para uma ação política.

Esta pesquisa tenta apresentar um quadro particular dos municípios sobre a fragilidade do sistema de garantia de direitos, no seu aspecto específico dos limites institucionais, que mesmo com uma legislação voltada para a instrumentalização do controle social frente à violação dos direitos da infância brasileira, reconhece as fragilidades dos componentes formais dos instrumentos participativos.

Mudanças consideráveis estão sendo realizadas no tratamento com crianças e adolescentes no Brasil e na região pesquisada, sobretudo os esforços que os serviços de atendimento têm promovido no cumprimento de suas finalidades, mas também não podemos negar sua incapacidade de atender a uma demanda social crescente. Embora, numa ordem formal, tendo garantido legislação específica e políticas públicas, não está consolidada uma estrutura material, financeira e pessoal que permita constituir o investimento social em políticas efetivas. Técnicos encontram-se impotentes, educadores sem instrumental, políticas públicas desarticuladas e pontuais. Finalizamos com a certeza de que a estrutura não tem favorecido a denúncia e a mobilização, em razão dos limites colocados pelas próprias políticas públicas.

NOTAS

- ¹ Declarações de direitos existentes: Magna Carta (1215); Bill of Rights (1689); Declaração Americana (1776-1789); Declaração Francesa dos Direitos dos Homens (1789); Declaração Universal de Direitos do Homem (1948); Declaração dos Direitos Humanos (1948) e as Convenções posteriores. Artigos da CF/88 que remetem à proteção de crianças e adolescentes: Art. 203; 204; 208 e o Capítulo VII, nos seus Art. 226 e 227 até o Art. 229.
- ² O Brasil assinou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 26/01/90, vindo a promulgá-la em 21 de novembro de 1990.

- ³ O termo litigiosidade refere-se a um tipo de conflito a ser contestado ou resolvido no ambiente de instâncias decisórias institucionalizado.
- ⁴ Adorno (1999) chama de regimes de direitos humanos, denominando-os de europeu, interamericano, africano e asiático, na acepção do conflito da concepção universalista dos direitos humanos. Piovesan (2009) denomina essas classificações (modelo europeu, americano e africano) de sistemas normativos regionais e analisa essas diferenças como elementos de internacionalização dos direitos humanos.
- ⁵ UNICEF (2005).
- ⁶ Consideramos uma visão investigativa porque a diretora relatou as formas como foi acompanhando o dia a dia daquela criança na escola, da sua chegada até o momento em que o pai vinha buscá-la. Sua observação foi se aprofundando e reunindo elementos para sua suspeita. Para completar o seu juízo de valor resolveu, juntamente com uma colega, ir à casa da aluna para averiguar mais detalhes da sua vida e das relações com a família.
- ⁷ Considera-se que a ação da direção foi tomada por uma conduta passional diante da possibilidade de se ver no enfrentamento de uma situação de abuso sexual da aluna. Embora tomada de boa intenção, a ação pode ser observada com certo risco, do ponto de vista profissional, na medida em que a mesma não dispõe de um instrumental para o tratamento desses casos.
- ⁸ Os dados foram pesquisados no *site*: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso. 02.abr.2009.

Referências

ADORNO, Sérgio. **Os primeiros 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=887&Itemid=12>. Acesso em: 20 abr. 2009.

_____. Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. **Tempo Social**, São Paulo, v.10, n.1, p. 19-47, maio 1998.

_____. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia – PSI**, [S.l.], n.132, p. 7-8, abr./jun. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979. (Persona Psicologia).

BAZILIO, Luis Cavalieri. **Crianças e adolescentes no centro da cena**: trajetória e consolidação de um grupo de pesquisas. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Tradução João Ferreira. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **A escola como uma organização comunicativa**. 2004. 240 f. Tese (Doutorado em Sociologia)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n.º 20, de 15-12-1998. [2.ed.?]. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2003.

_____. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Ministério Público do Estado da Bahia**, Salvador, [2005]. Disponível em: <<http://www.mp.ba.gov.br/atuação/infancia/legislação.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996, Seção 3, p. 45-56.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

DAHRENDORF, Ralph. **A lei a ordem**. Brasília, DF: Instituto Tancredo Neves, 1987.

ESTEVEÃO, Carlos Alberto V. Educação, justiça e direitos humanos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan./ abr. 2006.

FLORES, Renato Zamorra; CAMINHA, Renato Maiato. Violência sexual contra crianças e adolescentes: algumas sugestões para facilitar o diagnóstico correto. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v.16, n. 4, p. 158-167, out. / dez. 1994.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Adolescentes em conflito com a lei: sistema legal, instituições socioeducativas. Rio de Janeiro e Porto Alegre. In: FUNDAÇÃO SÃO MARTINHO (Org.). **No mundo da rua**. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

_____. As ONG e o espaço público no Brasil. **Revista Presença**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 26-33, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MACHADO, Maria T. Vinte anos da Constituição Federal: direitos fundamentais da pessoa humana, avanços. **Revista do XXII Congresso da ABMP**, Florianópolis, v. 7, n.13, p. 21-29, abr. 2008.

MARTINS, Rogéria. Violência contra crianças e adolescentes no Brasil – uma reflexão sobre suas expressões e a dinâmica da participação nos instrumentos de ação política na sociedade. **Escritos Pedagógicos**, Ilhéus, ano 1, n. 2, p. 77-96, jul./ dez. 2005.

_____. **Abuso sexual e a escola**: o público e o privado na “gestão democrática” das políticas públicas. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche et al. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REIS, Rossana Rocha. Os direitos humanos e a política internacional. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 27, p. 13-29, nov. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. et al. **Os tribunais nas sociedades contemporâneas**: o caso português. 2. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1996.

SOUZA, Rodriane de Oliveira. Participação e controle social. In: SALES, Mione Apolinário; MATTOS, Maurílio Castro; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Itabuna, Ilhéus e Itacaré** (População). [S.l.]: IBGE, [200-]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 2 abr. 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./ dez. 2007.

Recebido em: 20 de agosto de 2009.

Aprovado em: 23 de outubro de 2009.

5

Pedofilia e mídia: representações sobre violência sexual contra crianças e adolescentes

Ceci Vilar Noronha
Andrija Almeida

1 Introdução

Vamos tratar de um tipo de comportamento sexual não aceito socialmente, que foi definido dentro de uma ampla classificação de distúrbios sexuais como *parafilia* (palavra de origem grega *para* “paralelo, ao lado de” e *filia* “amor a, apego a”) e que mais recentemente ganhou visibilidade entre nós: a “pedofilia”, um impulso recorrente, urgente para excitar-se com crianças pré-púberes. Este tipo de parafilia ocasiona riscos e sofrimentos para quem a realiza e causa danos severos ao outro, principalmente porque envolve crianças. É considerada como um transtorno primário, que se apresenta sem patologias prévias (DEVOTO; ARAVENA, 2003).

Não se pode afirmar que a pedofilia seja um fenômeno novo na história da humanidade, mas, na sociedade contemporânea, envolve certa complexidade, pois esta prática se articula com aspectos sociais da identidade dos sujeitos e também com a modernização dos estilos de vida, uma vez que a rede mundial de computadores favorece enormemente a sua propagação.

Quanto ao conhecimento acumulado sobre o problema, o que primeiro podemos destacar é que há pouca literatura sobre o fato em nosso idioma. Por outro lado, o problema é tão visível na mídia que assumimos a perspectiva de abordá-lo a partir da

análise de notícias veiculadas na imprensa escrita.

Escrever sobre pedofilia a partir da mídia constitui um ponto de observação peculiar, porque temos como premissa que, ao se divulgar qualquer fato social nos meios de comunicação, encontramos, junto à descrição deste, representações sobre a vida social e os valores prevalentes, na sociedade, tocantes, inclusive, às formas de lidar com os delitos. Ou seja, como tantos outros autores do campo da comunicação já assinalaram, os meios não são apenas meios. A mídia passou, de certo modo, a modelar nossa sensibilidade quanto ao que percebemos como ameaça, problema social ou mesmo delito (THOMPSON, 1999).

Vista a partir do discurso midiático, a pedofilia é, em si, um fato social de fronteiras movediças, pois se funde e confunde com vários outros problemas relevantes, tais como: pornografia infantil, *voyeurismo*, abuso ou violência sexual contra crianças e adolescentes e exploração sexual de crianças para fins comerciais.

No conjunto das matérias analisadas, observamos certa heterogeneidade em relação ao uso do termo “pedofilia”, o qual assume múltiplos significados e não traduz consenso conceitual entre os repórteres.

Entre as agências internacionais, a exemplo da Organização Mundial da Saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002), a denominação encontrada é “abuso infantil”, categoria genérica para definir uma questão considerada como problema de saúde mundial. No Brasil, o Ministério da Saúde vem desenvolvendo ações para a sensibilização e intervenção dos profissionais de saúde. Ademais, outros campos de estudos e a formalização de denúncias sobre violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes ganharam visibilidade e, em 2008, tivemos a instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito da Pedofilia que ainda não encerrou seus trabalhos e tem contribuído para manter o tema na agenda governamental.

Neste bojo, algumas demarcações gerais foram feitas no tema

no sentido de afirmar que a pedofilia pode ser uma prática realizada no âmbito familiar e fora dele, tanto em ambiente virtual (pedofilia na internet) quanto sem o uso dos computadores. Cabe ressaltar que a pedofilia na internet é arrolada como um crime cibernético e esta característica requer do Estado ações específicas de controle.

Com relação ao nosso tema, as perguntas que tentaremos responder neste trabalho são as seguintes: por que a pedofilia nos assusta? Quem são os pedófilos e quais as suas motivações? Quais as relações entre pedofilia e mercado pornográfico? O que temos realizado para o enfrentamento do problema?

2 Métodos e técnicas

Nossa abordagem consistiu em realizar revisão bibliográfica e coleta de “casos” divulgados na mídia impressa de circulação local e nacional. Neste sentido, analisamos 88 matérias divulgadas na imprensa escrita entre os anos de 2006 e 2008. Deste total, 98% das notícias foram veiculadas no jornal local *A Tarde* e 12% provenientes de jornais do Sul do país e das revistas *Época* e *Isto É Dinheiro*. O número encontrado, portanto, compõe uma amostra aleatória e pode-se afirmar que os casos se distribuem em todos os meses do ano, estando mais concentrados em agosto de 2007. Neste mês, foram divulgadas pela ONG baiana especializada no combate aos crimes cibernéticos, a SaferNet, as primeiras denúncias de material pornográfico envolvendo crianças e adolescentes no site de relacionamento Orkut, da empresa multinacional Google. Logicamente, este fato fez com que os temas da pedofilia e da pornografia infantil ganhassem novo relevo.

No jornal local, grande parte das matérias que foram objeto de análise era intitulada como “pedofilia”, “violência sexual”, “crime sexual”, “exploração sexual” e estava em destaque o município em que ocorreu o delito. Fotos de acusados de agressão

sexual ilustravam matérias sobre o tema e, nestas fotografias, podem ser vistos também elementos alusivos à atuação policial, sobretudo o escudo da corporação ou policiais civis conduzindo suspeitos. Alguns casos de violência sexual mereceram mais destaque e foram noticiados mais de uma vez, concorrendo para tornar o caso mais conhecido do público. Seguindo a lógica da produção de notícias que busca sempre algo inusitado, em 2008, ficaram em evidência três crimes sexuais com a participação de adolescentes na condição de vítima e de protagonista, cujas imagens foram gravadas em celulares e tiveram ampla circulação na internet.

A partir da coleta de informações, observamos que a cronologia de divulgação das matérias sobre o tema, no jornal local *A Tarde*, apresenta sazonalidade, pois os meses de verão e a proximidade do carnaval, em Salvador, influenciam no sentido do aumento de reportagens sobre ações e programas oficiais cujos fins são a redução dos ataques sexuais ao segmento infanto-juvenil.

Aplicamos a técnica de análise de conteúdo ao *corpus* empírico do estudo, composto basicamente pelas referidas notícias impressas e por consultas a sítios de instituições oficiais e de ONG, a saber: Senado Federal, SaferNet Brasil¹, ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência), dentre outros. Este crescimento de fontes a produzir discursos sobre o tema também expressa a preocupação social com o problema em tela, o qual vem suscitando iniciativas de intervenção por parte do governo e da sociedade civil.

3 Por que a pedofilia nos assusta?

Vamos tentar uma resposta a esta questão argumentando em três direções: a) ao longo dos anos, mudou a nossa concepção acerca da infância e da adolescência, ou seja, ficamos mais

sensíveis às suas peculiaridades e sancionamos legislações para a promoção de direitos a este segmento populacional; b) a nova tecnologia de comunicação on-line potencializa os contatos entre os pedófilos e as crianças, bem como facilita, sob o signo do anonimato, a célere circulação de imagens de conteúdo sexual envolvendo crianças; c) o anúncio, na mídia, do crescimento contínuo e sistemático destes crimes na internet vem tornando o problema mais visível para os mais diversos grupos sociais.

Começando pelo primeiro argumento, já se generalizou uma nova concepção de infância e adolescência, centrada na visão de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos e pessoas em condições especiais de desenvolvimento (NOGUEIRA NETO, 1999), requerendo dos pais, da sociedade e do Estado uma atenção diferenciada.

No Ocidente, esse “novo” modelo de infância foi plasmado através do compromisso dos governantes e dos pais com a escolarização das crianças, retirando-as do mundo do trabalho, abrindo-se mão da contribuição destas para o sustento familiar.

Essas mudanças, aliadas a outros aspectos, levam à redução dos rigores domésticos na disciplina dos comportamentos infantis, tornando diferenciado o padrão de relacionamento entre pais e filhos. Ou seja, os comportamentos com relação às crianças se tornaram mais tolerantes e flexíveis no interior das famílias. No contexto destas mudanças, a expansão do capitalismo e suas necessidades de mercado fizeram emergir a preocupação dos adultos com relação ao consumo de produtos pelo público infanto-juvenil.

A atenção com a adolescência é considerada por Stearns (2006) uma invenção do século XIX, mas, a partir dos anos 1950, a preocupação com o bem-estar dos adolescentes tornou-se bem marcante. Isso coincide com o aumento progressivo da escolaridade obrigatória e entra em conflito com interesses empresariais que desejariam dispor livremente desta força de trabalho mais barata. No início do século XX, os Estados Unidos foram palco de

debates entre reformadores sociais, oriundos das classes médias, e de empresários sobre o assunto.

Os defensores da proibição do trabalho infantil, inclusive, alegavam que crianças e adolescentes trabalhadores dilapidavam a saúde e se expunham mais aos ataques sexuais e a outras formas de abuso. Alguns adultos que trabalharam na infância, testemunharam que sofreram abusos de patrões e colegas. Isso realimentava o debate público e os reformadores defendiam que as crianças deviam ficar livres do trabalho, inclusive no campo, e a legislação deveria assegurar este direito mesmo contrariando o poder familiar. Deste modo, em 1920, todas as crianças da classe operária norte-americana estavam matriculadas na escola, medida que foi transformada em lei.

Concomitantemente, mais atenção à saúde das crianças foi dispensada por meio da expansão de políticas públicas direcionadas ao segmento e à melhoria das condições de vida em geral. Estes fatos, relacionados à queda de natalidade, conduziram ao decréscimo sistemático da mortalidade infantil e influenciaram na ampliação do investimento afetivo dos pais concernente à sua prole (STEARNS, 2006; THERBORN, 2006; POSTMAN, 2005).

Postman (2005) afirma que a construção social da infância demandou aproximadamente 200 anos para se firmar como valor socialmente compartilhado. Durante a Idade Média, ocorria no ambiente doméstico um tipo de relacionamento entre adultos e crianças, visto atualmente como permissivo ou promíscuo, no qual era comum aos pais e a outros adultos da família brincar com os órgãos genitais das crianças. Uma mudança de hábitos quanto a isso só ocorreu na Modernidade, por força do avanço do processo civilizatório (ELIAS, 1994).

Por outro lado, em contradição com o refinamento da nossa sensibilidade em relação à infância e juventude, chegamos a um novo processo de valorização extrema dos corpos jovens. Postman (2005) destaca que a expansão moderna dos meios de

comunicação, cuja linguagem pictórica dá acesso ao mundo do sexo para os imaturos, veio a ter impacto no delineamento deste processo de erotização dos corpos infantis. Inclusive, os pais incentivam atividades de modelo para seus filhos, especialmente as filhas, visando adquirir lucros e projeção social. Desse modo, verifica-se o duplo movimento da adultificação das crianças (elas passam a assumir precocemente ocupações e comportamentos de adultos) e da infantilização dos adultos, que se tornaram mais frágeis psicológica e moralmente.

Neste sentido, Felipe (2006) também aponta para a existência de um paradoxo na nossa sociedade relativo ao aumento dos mecanismos de vigilância sobre as práticas de pedofilia, enquanto simultaneamente cresce a erotização dos corpos infantis por meio de uma nova revolução dos costumes e dos valores culturais.

Em relação ao segundo argumento explicativo das reações sociais à pedofilia, há na sociedade brasileira um medo generalizado da violência do delinquente e isso alimenta uma tendência de as famílias, principalmente as de classe média, manterem as crianças e os adolescentes no âmbito privado, sobretudo o residencial, disponibilizando-lhes opções de lazer consideradas mais seguras, o que inclui o uso do computador. Desse modo, nos assusta o fato de que este invento tecnológico, que parecia enlevar os mais jovens e deixá-los a salvo dos males da rua, mostre sua face não confiável no aconchego dos lares.

As crianças brasileiras vêm aumentando o tempo de conexão à internet, já figurando entre os maiores consumidores desse tipo de serviço, bem como de celulares. Isso permite o acesso a novos grupos de contatos e, conseqüentemente, a criação de círculos de amizade virtuais. Segundo dados do IBOPE /NetRatings², na faixa etária de 6 a 11 anos, 67% das crianças brasileiras utilizam redes sociais como o Orkut, sendo comum, nestas comunicações, o uso do nome completo, fotografias e outras referências, como a escola e o bairro residencial. Além disso, torna-se mister

considerar como fator relevante a facilidade de produção de imagens instantâneas a partir de equipamentos como a *webcam* e os celulares, o que aproxima os interlocutores e faz com que se tornem mais íntimos.

Especialistas no combate à pedofilia afirmam que os agressores estão sempre presentes nas ruas, praças, parques, escolas e também na internet, mormente nas salas de bate-papo. No meio virtual, eles se fazem passar por crianças e utilizam os contatos on-line para seduzir e introduzir assuntos sexuais a fim de despertar a curiosidade infantil. Por conseguinte, as crianças estão a um “clique dos pedófilos”. Essa vulnerabilidade das crianças frente ao PC e às conexões à internet tem suscitado, entre especialistas, posições antagônicas de defesa e de oposição à tecnologia. Um argumento em defesa é o de que a tecnologia em si não faz mal às crianças, mas as pessoas podem fazer.

A terceira vertente fomentadora dos nossos medos é o crescimento da pornografia infantil na internet para consumo dos pedófilos, embora seja algo difícil de comprovar, desde quando conhecemos apenas os casos denunciados, o que não corresponde à totalidade.

Segundo matéria jornalística analisada, o Orkut, em 2007, emergiu como o grande vilão dos crimes denunciados à SaferNet, uma vez que, no conjunto das denúncias, 90% se referiam a conteúdos disponibilizados neste site de relacionamentos – a rigor um espaço virtual destinado a usuários a partir de 18 anos, o que não vem ocorrendo. Houve, inclusive, um aumento registrado pela ONG de 286 denúncias em 2005 para 3.100 entre 2006 e 2007. O texto informa ainda que o Ministério Público de São Paulo havia aberto 118 inquéritos policiais para investigar o Orkut por disponibilização de pornografia infantil e mais 25 para apurar a responsabilidade por conteúdos racistas.

Dados da ABRAPIA indicam o crescimento das denúncias entre 1997 e 2002, passando de uma dezena de casos para duas

centenas no final deste período. Segundo estes organismos, o Brasil está classificado em quarto lugar em termos de produção e consumo de material pornográfico infanto-juvenil. Neste sentido, existe uma verdadeira cadeia de múltiplos elos que se forma da produção deste material, envolvendo fotógrafos e *videomakers*, intermediários (aliciadores e pessoas de apoio), difusores (anunciantes, comerciantes e publicitários) até os consumidores.

Ademais, as possibilidades de acesso à internet em ambientes públicos facilitam a realização de crimes cibernéticos desta natureza. Neste sentido, há a estimativa de que temos em funcionamento, no país, 70 mil *lan houses* e *cybercafés*. Considerando que, em cada um destes espaços há, em média, 32 internautas, multiplicando-se isso pelo número de locais de acesso, chegamos a 2.240.000 usuários por dia “surfando” na realidade virtual. Ao mês, este número sobe para 49.280.000 e no período de um ano temos 591.360.000 internautas usuários de *lan house* (MORAES, 2008). Estes números fazem com que os especialistas apontem a necessidade de definição de uma política de segurança da informação, capaz de enfrentar muitas situações que parecem agora fora de controle.

4 Quem são os pedófilos, quais as suas motivações?

A propósito de fato ocorrido na França, uma matéria reproduziu trecho das declarações de policiais sobre os pedófilos. Eles afirmaram basicamente que não existe um perfil específico para quem pratica a pedofilia ou utiliza imagens de pornografia infantil: Há homens de todas as condições sociais, educadores, professores, gerentes de companhias, soldados. Você encontra um pedófilo em qualquer lugar e em todas as classes sociais (CRNJANSKI, 2007). Esta tendência internacional também encontra ressonância em nosso país. Conforme declarações de autoridades, no Brasil, os pedófilos são indivíduos pertencentes

aos mais diversos estratos socioeconômicos, categorias profissionais, credos religiosos e esferas de poder, como declara o Senador Magno Malta, Presidente da CPI da Pedofilia: "No Brasil, a pedofilia anda nas colunas sociais, tem mandato, veste toga, tem patente, anda com a *Bíblia* e reza o terço. É um monstro pior do que o narcotráfico" (CONVERSANDO... 2008, p. 1).

O abuso sexual frequentemente ocorre em contexto de relações assimétricas de poder, pois geralmente quem se torna algoz detém uma posição hierárquica em relação à vítima: são adultos, dispõem de mais recursos econômicos e psicológicos e, em geral, se comportam, frente aos pais ou responsáveis pelas crianças, como pessoas acima de qualquer suspeita. Por tudo isso, é fácil a aproximação entre eles e a criança ou adolescente, cuja confiabilidade é conquistada a partir de presentes e atenções. Especialistas apontam a existência de uma fase de sedução com elogios e ofertas antes dos ataques sexuais e, quando isso ocorre, as vítimas estão confusas, amedrontadas e preferem não falar.

Nos Estados Unidos, o comportamento pedófilo de padres católicos, que teria envolvido 4% do clero, formado no período de 1950 a 2003, protagonizou escândalos na mídia. Algumas dioceses norte-americanas empregaram cerca de 475 milhões de dólares como indenização a mais de 10 mil vítimas. Tais fatos originaram uma crise sem precedentes entre os católicos daquele país, causando redução de doações e, conseqüentemente, prejuízos econômicos ao Vaticano. No mundo, os norte-americanos são os maiores doadores, representando 25% dos dividendos enviados ao Vaticano (ALTMAN, 2005). Cabe ressaltar que pedófilos também são encontrados entre agentes religiosos de outros credos.

Ao acreditar nesta ampla possibilidade de proliferação de pedófilos, reconhecemos que, para entender e intervir sobre este tipo de delito, faz-se necessário determo-nos no clássico tema da sexualidade humana. Como explicar a sexualidade 'desviante', ou seja, como iremos impor controles aos excessos e /ou desvios sexuais?

Segundo Sissa (1998), Platão e Freud afirmam que os seres humanos são portadores de desejos insaciáveis. Assim, nós ansiamos por coisas e sentimos, com o corpo, bem-estar ou mal-estar. O desejo tem uma causa, essa causa é sensível. O corpo está então implicado na fabricação do desejo e é próprio do desejo ser insaciável. Para Aristóteles e para a moderna psiquiatria, o prazer é o princípio da vida psíquica e constitui-se no móvel mais potente da ação humana. Temos reconhecidamente uma tendência a buscar o prazer, sendo as práticas sexuais eficazes para tal propósito, e quando o objeto do desejo é proibido, aumentam as sensações de prazer. Esta lógica de funcionamento psíquico na busca do prazer parece orientar as motivações dos pedófilos.

Dando crédito a tais pressupostos, poderemos afirmar que as práticas de pedofilia implicam no direcionamento dos impulsos sexuais a indivíduos com características físicas e psíquicas infantis, o que constitui um desvio comportamental (LEITE, 2004). No início, os pedófilos são atraídos pela curiosidade e depois se tornam dependentes dos atos que praticam, o que pode ser interpretado como um dos fatores explicativos da reincidência do crime na biografia de cada um.

Neste sentido, um bom exemplo é o caso de Christopher Neil, de 32 anos, procurado pela International Criminal Police Organization (INTERPOL) como o personagem mais caçado no mundo. Natural do Canadá, ele havia migrado para a Tailândia, após ter morado no Camboja e no Vietnã. Segundo a matéria, em todos estes países onde morou, praticou intensamente atos criminosos, abusando de crianças em três continentes. Foram reconhecidas agressões sexuais contra treze crianças e uma mostra abundante de fotos, estimada em 200, que ele elaborou e divulgou na Internet (HORMÔNIOS... 2007, p. 1).

Neil vinha conseguindo escapar da punição por saber esconder sua face nas fotos divulgadas por meio de efeitos em fotos digitais e por constantemente mudar sua residência. No entanto,

o aprimoramento de tecnologia digital por parte da polícia alemã possibilitou a reconstrução de sua face, tornando-o alvo de denúncias e responsabilização. O recurso tecnológico aí foi fundamental para retirar o abusador do anonimato (HORMÔNIOS... 2007, p. 1).

Em termos mundiais, em razão dos costumes e das leis de cada país, os crimes contra crianças continuam a ser definidos de modo complexo e diversificado. Os pedófilos utilizam-se dessas brechas na legislação dos países para as suas práticas, vivem constantemente mudando de lugar ou estendendo tentáculos em muitos pontos através da constituição de redes.

Lawrence Allen Stanley constitui outro exemplo da mobilidade necessária aos pedófilos. Condenado nos Estados Unidos e na Holanda por abuso de crianças, ele foi entrevistado, em 2002, em Salvador. É advogado e considerado o chefe de uma rede internacional de pornografia infantil e pedofilia. Circula no mundo como turista típico e trabalhava em um escritório, no centro de Salvador, na produção, edição e comercialização pela internet de material considerado ilegal em muitos países: fotos de crianças nuas, com olhares e poses que sugerem sensualidade.

As modelos recrutadas nas ruas são fotografadas, mediante pagamento em espécie, para vídeos, filmes, DVDs e revistas eróticas. Sua atividade comercial é também espacialmente situada em diferentes países, de modo a escapar de acusações: na Alemanha fica a empresa de informática que redireciona seus sites e assim dificulta o rastreamento das informações; tem uma caixa postal em Nova York; em Charlotte; também nos Estados Unidos, ficam os computadores do principal site pornográfico; e em Salvador estava a sua base de operações (MAGESTE, 2002).

Para ficarmos com exemplos nacionais, em 2006 tivemos uma matéria divulgando a acusação de nove cidadãos de Itabuna e Ilhéus por pedofilia, aliciamento, atentado violento ao pudor e estupro contra meninas de 9 a 13 anos, aliciadas nas ruas. A operação policial recebeu a denominação “Menina Grapiúna”,

sendo desencadeada pelo Ministério Público, pela 6ª Coordenadoria Regional de Polícia e pela Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) (CIRINO, 2006). Na operação foram apreendidas fotos e máquinas fotográficas, mas se declara que cada acusado agia individualmente não chegando a atingir o nível de organização em rede.

É possível afirmar que a pedofilia é representada na mídia impressa como um delito de classe média. Ou seja, são rotulados como pedófilos os acusados estrangeiros e os nacionais com posições sociais de prestígio, sendo que as matérias jornalísticas explicitam a profissão/ocupação do acusado. Os demais agressores nacionais são designados como violadores ou estupradores, denotando que uma separação rígida entre as classes sociais se mantém nas notícias que veiculam crimes.

Intervir sobre as práticas pedófilas requer também que nos interroguemos sobre como vemos a posição do abusador. O senso comum acredita que não há tratamento ou intervenção capaz de fazê-lo encerrar sua carreira, uma vez que ele se torna dependente deste tipo de comportamento sexual.

Para Martins (2007), a complexidade do tratamento do pedófilo está relacionada ao fato de que o abuso é relatado como uma síndrome de adição na qual o abusador corre o risco de recaída. Desse modo, quem abusa sexualmente precisa ser submetido a tratamento semelhante ao de um alcoolista ou de um usuário de qualquer outra droga. Para o psicólogo ou terapeuta, é necessário acreditar que a pessoa que comete abuso sexual quer parar. Acreditar nisso constitui uma pré-condição para iniciar a terapia. É sabido que o abusador reconhece que o abuso é errado moralmente, é crime tipificado, é prejudicial à criança, mas usa este tipo de comportamento para aliviar suas tensões internas e pode se configurar também como um fator compulsivo à repetição. O autor criou para isso o conceito de ressurgência.

Tratamento radical também foi relatado pela nossa mídia,

como o uso do procedimento chamado “castração química”. Neste sentido, em São Paulo, há um ambulatório que trabalha com transtornos de sexualidade em que um psiquiatra afirmou ter aplicado com sucesso a injeção de hormônios femininos para reduzir o desejo sexual de pedófilos, com o consentimento dos pacientes. O referido ambulatório atende a cerca de 30 pessoas com diagnóstico de pedofilia e nenhum dos pacientes está cumprindo pena (CIRINO, 2006). Entretanto, o uso indiscriminado deste tratamento é polêmico.

5 Interligações entre pedofilia e mercado pornográfico

As imagens pornográficas preenchem um filão de mercado apresentado pela mídia com difíceis contornos e alta possibilidade de constituir-se uma oferta elástica de produtos em termos de quantidade e diversidade. No entanto, em se tratando de comércio ilícito internacionalizado e de grandes proporções, não há facilidade em contabilizar lucros. As matérias jornalísticas examinadas fornecem pistas acerca das movimentações financeiras bem como da existência, também em dimensão global, de amplo mercado consumidor de imagens pornográficas infanto-juvenis na internet. Este último aspecto pode ser ilustrado, por exemplo, através da apreensão, pela polícia francesa, de 2,1 milhões de fotos e 28 mil vídeos, além da prisão de 310 suspeitos consumidores de tais produtos (REDE..., 2007).

As transações relativas à pornografia infantil, segundo autoridades norte-americanas, movimentam US\$ 10 bilhões ao ano e tal mercado é aquecido pelas compras com cartões de crédito na internet. No âmbito deste mercado macabro, observam-se ainda critérios classificatórios determinantes dos preços, a depender do teor de perversões presentes nos produtos. Assim, na espécie de escala utilizada, os materiais mais caros são, respectivamente,

os qualificados como “nível 4” (contêm imagens de sexo grupal com penetração empregando uma ou mais crianças e adolescentes na mesma cena) e “nível 5” (possuem imagens de sadismo, com mutilações ou penetração envolvendo animais e cenas de sangue) (REDE..., 2007).

Outra matéria refere-se a uma operação policial da Áustria, sinalizando para o amplo espaço de atuação dos empresários do setor em 77 países. O esquema repressivo detectou a cobrança de taxas de US\$ 89 para acesso a material pornográfico, bem como denunciou a participação de 2.361 suspeitos de pedofilia, inclusive brasileiros (REDE..., 2007).

No Japão, em dezembro de 2008, foi descoberta uma rede de pedofilia pela internet cujos lucros com a venda de 300 mil DVD foram estimados em US\$ 1,2 milhão anuais. No Brasil, a revista Marie Claire (2008) estimou que o comércio de pornografia infantil alcance valores próximos a três bilhões de dólares ao ano.

6 Apertando o cerco contra a pornografia infantil e a pedofilia

São várias as iniciativas brasileiras no combate à pedofilia e a outros crimes sexuais contra crianças e adolescentes. Nesse sentido, a Polícia Federal protagonizou operações especiais articuladas tanto com as polícias das unidades federativas brasileiras quanto com agências de outros países.

A “Operação Azahar”, empreendida em 22 de fevereiro de 2006, ocorreu simultaneamente em 20 países, sob a coordenação da polícia da Espanha. No Brasil, esta ação resultou em 30 mandados de busca e apreensão em onze estados, inclusive na Bahia. Como se vê, o enfrentamento da pedofilia requer um trabalho que ultrapassa os limites do Estado-nação, envolvendo agências nacionais e internacionais.

Em 20 de dezembro de 2007, ocorreu a primeira fase da operação “Carrossel”, que foi concluída com 102 mandados de busca e apreensão e três prisões em flagrante. Em setembro de 2008, ocorreu a segunda versão desta operação da qual participaram 650 policiais para realizar 113 mandados de busca e apreensão em 17 estados (inclusive na Bahia) e em Brasília.

O maior destaque, contudo, entre as ações recentes é, sem dúvida, a constituição da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pedofilia no Senado Federal, em 25 de março de 2008, cuja justificativa centra-se na investigação de crimes sexuais e suas conexões com o crime organizado. A partir deste ato político-investigativo, muitos escândalos vieram à tona e intensos debates estão sendo travados acerca da repressão aos pedófilos, sobretudo em relação às ações em ambientes virtuais.

O primeiro grande escândalo envolveu o site de relacionamentos Orkut, da multinacional Google, em cujo meio foram denunciadas mais de 18 mil páginas entre comunidades e perfis por armazenar conteúdo pornográfico relativo a crianças e adolescentes. A organização não-governamental SaferNet recebeu as denúncias e, através de acordos com o Ministério Público Federal (MPF), abriu-se a possibilidade de investigação com a quebra de sigilo dos usuários.

Em agosto de 2008, a CPI da Pedofilia demandou que a Microsoft monitorasse os crimes sexuais contra crianças no MSN, o que depende do desenvolvimento de um sistema tecnológico capaz de detectar indícios de pornografia infantil nas conversas on-line. Quanto a isso, o diretor do portal no Brasil declarou que a Microsoft já possui mecanismos de segurança para evitar a divulgação da pornografia infantil na rede. Através destes dispositivos de segurança, ao se detectar imagens (nos *e-mails*) não condizentes com o código de conduta da empresa, a conta do cliente é cancelada.

Em 17 de dezembro de 2008, assinou-se um acordo de cooperação contra a pedofilia na internet, durante a 33ª Reunião

da CPI, congregando, para trabalho articulado, prestadoras de serviços de telecomunicações, empresas de provimento de acesso à internet e de serviços de conteúdo interativo (tipo MSN), o Ministério Público, o Comitê Gestor de Internet e a SaferNet.

Além disso, diante da ausência de tipificação do crime de pedofilia no Brasil, a CPI propôs alterações nos artigos 240 e 241 do Estatuto da Criança e do Adolescente a fim de criminalizar condutas e punir os pedófilos atuantes na internet. Com este propósito, após os trâmites legislativos, foi sancionada a Lei nº 11.829/08, aumentando a punição e a abrangência dos crimes relacionados à pedofilia na internet.

Ademais, a sociedade brasileira tem organizado campanhas mais amplas de difusão dos perigos aos quais estão vulneráveis crianças e adolescentes quando exploram os meios virtuais para entretenimento ou para estudo. Exemplo disso é o Movimento Internet Segura (MIS), iniciado em abril de 2005, congregando várias entidades da esfera pública e privada com o fim de criar material educativo destinado a pais e professores, orientando-os a ensinar as crianças a adotar atitudes de precaução ao navegarem na *web*. Outro exemplo que denota a tendência da sociedade civil a participar progressivamente da prevenção dos crimes sexuais é o movimento Mães contra a Pedofilia, criado na Região Norte, recentemente.

7 Considerações finais

Em que pesem os aspectos positivos dos esforços visando ao enfrentamento da pedofilia, principalmente via internet, temos que destacar que estes se confrontam com características do modo de construção da subjetividade na sociedade pós-moderna. Há aí um movimento de nadar contra a maré, pois as novas tecnologias de comunicação instantânea favorecem a incessante especulação das trajetórias possíveis do eu, ao

disponibilizar meios de elaboração de diários on-line nos quais os indivíduos (adultos ou infanto-juvenis) escancaram, para um público irrestrito, os mínimos detalhes da sua intimidade. Particularmente crianças e adolescentes sentem-se atraídos por este mundo virtual, composto por muitas imagens, música e outras formas de entretenimento, e desenvolvem com muita facilidade as habilidades necessárias ao uso dos *blogs*, *MSN*, sala de bate-papo, sites de relacionamento etc.

A tecnocultura se anuncia como algo irreversível e que não se presta apenas à opressão do eu. Por isso mesmo, adotar uma postura tecnofóbica não resolve o problema em tela. Afinal, a espetacularização da intimidade também se dá através da TV e de outros meios de registro do social, quebrando fronteiras entre o mundo público e o privado.

Neste sentido, Amaral Júnior (2006) refere-se ao mundo virtual como espaço permissivo a outras lógicas de sociabilidade em que a autenticidade, o segredo e o anonimato que antes moldavam a intimidade dos sujeitos na era moderna não são mais desejados. Por outro lado, o ciberespaço promove experiências individuais inéditas que estão atreladas às múltiplas possibilidades identitárias. Se tal abertura também está conectada a práticas delituosas, não significa que as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) não sejam instrumentos que também permitem a construção de uma perspectiva emancipatória dos sujeitos. E, nesta perspectiva, o instante ganha novas dimensões, assim como os não-lugares que nos levam a ter um imenso acervo de bens culturais sob a forma de arquivos disponíveis na *web*.

NOTAS

- ¹ Associação civil de direito privado, fundada em 2005, para atuar no monitoramento e no combate a crimes cirbenéticos e à pornografia infantil na internet brasileira.
- ² Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

Referências

ALTMAN, F. A sucessão do papa: a Igreja Católica perdeu mercado em todo o mundo. Caberá ao novo papa, como CEO de uma multinacional religiosa, mudar a sua gestão administrativa e atrair os consumidores da fé. **Revista Isto É Dinheiro**, São Paulo, n.396, p. 45-46, 13 abr. 2005.

AMARAL JÚNIOR, A. Ciberespaço, exposição da intimidade e reauratização da experiência. **Política & Trabalho**, João Pessoa, 2006, v. 25, p. 65-87, 2006.

CIRINO, Helga. Internet facilita ação de pedófilos. **Jornal A Tarde**, Salvador, ano 96, n. 32.336, p. 4, 25 set. 2006.

CONVERSANDO com o inimigo. **Revista VEJA**, São Paulo, ano 41, ed. 2069, 16 jul.2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/160708/p_148.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2009.

CRNJANSKI, Natacha. Polícia francesa prende 310 acusados de praticar pedofilia. **Último Segundo**, São Paulo, 12 out. 2007. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2007/10/12/policia_francesa_prende_310_acusados_de_praticar_pedofilia_1041784.html>. Acesso em: 15 jan. 2009.

CRUZ, E. P. Famílias precisam saber que site Orkut é apenas para maiores de dezoito anos, alerta presidente de ONG. **Agência Brasil**, São Paulo, 22 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/no.2006-08-22.9900690267>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

DEVOTO, E.; ARAVENA, L. Pedofilia: un punto de vista endocrinológico. **Revista Médica do Chile**, v. 131, n.º. 25, p. 1471-1472, 2003.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. São Paulo: Jorge Zahar, 1994.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, s/v, n. 26, p. 201-223, jan./jun.2006.

GOOGLE anuncia mudanças para conter textos inadequados no Orkut. **Ministério Público**: clipping da imprensa, Brasília, 26 out. 2006. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/clipping/pdfs/outubro/clipping_26out_06.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2009.

HORMÔNIOS contra o crime. **Revista Época**, Rio de Janeiro, 492. ed., 22 out. 2007.

Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EGD301-5855,00.html#Capa>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

INTERNAUTAS se manifestam contra pedofilia. **A Tarde**, Salvador, 30 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/cidades/noticia.jsf?id=747876>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

LEITE, I. F. **Pedofilia**: repercussões das novas formas de criminalidade na teoria geral da infracção. Coimbra: Almedina, 2004.

MAGESTE, P. Pedofilia. **Revista Época**, Rio de Janeiro, ed. 212, 10 jun.2002. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/edic/212/especialpeda.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

MARTINS, M. G. Aspectos psicológicos no atendimento ao abusador. In: STARLING, R. R. **Sobre comportamento e cognição**. Temas aplicados. São Paulo: ESETEC, 2007. v. 19.

MINHA filha vai se esquecer um dia? **Revista Marie Claire**, Rio de Janeiro, n. 212, nov. 2008. Disponível em: <<http://revistamarieclaire.globo.com/Marieclaire/0,6993,EML1690776-1740-3,00.html>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

MORAES, L. Acesso à internet em ambientes públicos abre caminho para os crimes cibernéticos. **A Tarde**, Salvador, 2008, p. 4, 10 dez. 2008. Caderno Digital.

NOGUEIRA NETO, W. O Estatuto da Criança e do Adolescente, princípios, diretrizes gerais e linhas de ação. In: CABRAL, Edson A (Org.). **Sistema de garantia de direitos**: um caminho para a proteção integral. Recife: CENDHEC, 1999.

OLIVEIRA, A. C. Nove homens acusados de pedofilia são presos. **A Tarde**, Salvador, 07 nov. 2006. Cidades, s/p. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/cidades/noticia.jsf?id=700349>>. Acesso em: 16 jan. 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Suíça). **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra, 2002.

PÉDOFILO mais caçado é localizado na Tailândia. **A Tarde**, Salvador, ano 96, n. 32.336, p. 27, 20 out. 2007.

POLÍCIA prende mais um suspeito de pedofilia em Itabuna. Rio de Janeiro: Portal G1, 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1345462-5598,00.html>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

REDE de pornografia infantil é desmantelada em 77 países. **A Tarde**, Salvador, ano 95, n. 32.082, p.21, 08 fev. 2007.

SILVA, D. Cartilha aponta dicas de uso seguro da rede. **A Tarde**, Salvador, ano 95, n. 32.270, p.11, 15 ago.2007.

_____. Omissão da Google já custou US\$ 950 milhões. **Jornal A Tarde**, Salvador, ano 95, n. 32.271, p.10, 16 ago.2007.

SISSA, G. **El placer y el mal**: Filosofia de la droga. Buenos Aires: Mantial, 1998.

STEARNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

THERBORN, G. **Sexo e poder**: a família no mundo 1900-2000. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, J.B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

Recebido em: 17 de junho de 2009.

Aprovado em: 21 de setembro de 2009.

6

A Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis

Adilson De Angelo

1 Um jeito de apresentação: duas realidades e um ponto de partida

Ao enveredarmos pela história, podemos perceber que o surgimento de muitos programas de atendimento à infância brasileira tinha como principal finalidade a solução dos problemas sociais do “quarto estrato da população brasileira”, como ambicionava a Ditadura Militar, a partir de abril de 1964.

A investida da Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹, com o lançamento do “Projeto Creche Casulo”, pretendia, explicitamente, mascarar a realidade depauperada da família e da infância brasileiras. Os diferentes programas educacionais destinados às crianças traduziam um conceito de criança pautado na abstração e na descontextualização sociopolítica, que se constituía na implementação de políticas educativas deficitárias, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos. Ademais, além de solucionar o problema da miséria, os programas de Educação Infantil deveriam, também, atenuar os altos índices de reprovação no ensino primário. Consolidava-se, cada vez mais, a ideia do atendimento à criança pobre como sinônimo de suprimento de carências nutricionais, não cabendo, portanto, uma dimensão pedagógica nesse trabalho, dicotomizando as dimensões do “cuidar” e do “educar” como especificidades da Educação Infantil.

A participação dos movimentos sociais nas lutas pelo acesso à creche e as discussões e propostas que a partir dela foram sendo construídas são aqui entendidas como contribuições importantes para que a Educação Infantil continuasse a ser pensada e concretizada como espaço que reconhece na criança a sua dimensão de sujeito do direito, do desejo e do conhecimento. Ou seja, não reduzindo a cidadania a uma condição meramente formal, mas considerando uma dimensão que excede a esfera dos direitos meramente reconhecidos, vai vinculá-la a um ato político inacabado para que ela se construa como atividade desejável.

Com o presente artigo, tendo presente esta trajetória acima descrita, pretendemos identificar e discutir o processo de consolidação de propostas de Educação Infantil em movimentos sociais, sobretudo aquelas presentes no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e no movimento comunitário. O nosso intento não é um simples cotejamento destas duas realidades (aparentemente distintas): Educação Infantil e Movimentos Sociais. Assim, procuramos constituir essas duas realidades como ponto de partida para compreendermos a Educação Infantil como projeto de materialidade histórica e também de possibilidade histórica.

Os dados aqui trazidos foram coletados em dois Centros de Educação Infantil e em uma Ciranda Infantil, no município de São Mateus, no extremo norte capixaba, e serviram de base para a elaboração da nossa tese de doutorado defendida na Universidade do Porto, em junho de 2007, na qual se buscou afirmar a contribuição do pensamento freireano para a pedagogia da Educação Infantil. Neste estudo, privilegiou-se o recurso à observação participante (nutrida de muita partilha em tempo vivido), no quadro de uma postura metodológica de cariz etnográfico.

Foi esse estar vivo com capacidade de refletir que nos possibilitou uma maior e melhor compreensão de como a Educação Infantil foi sendo desenhada numa dimensão problematizada no âmbito dos movimentos sociais, afastando-se do mero

assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência e nega às crianças a sua vocação ontológica e histórica de ser mais.

Na primeira parte deste artigo, procuramos realizar uma incursão na realidade histórica da educação da infância brasileira, de onde trazemos elementos que nos ajudam a perceber como se consolidaram diferentes programas educativos destinados às crianças pobres brasileiras e as dimensões ideológicas aí presentes, no sentido de uma maior subordinação das camadas populares. Na sequência, a participação dos movimentos sociais nas lutas pelo acesso à creche e as discussões e propostas que a partir deles foram sendo construídas, são aqui entendidas como contribuição importante para que a Educação Infantil pudesse ser pensada e concretizada como espaço que reconhece na criança o seu protagonismo enquanto sujeito do direito, do desejo e do conhecimento. No desejo de não concluir a discussão proposta, finalizamos o texto trazendo, dos movimentos sociais, a ilação de que é possível pensar e construir uma pedagogia para a Educação Infantil, alicerçada na cooperação, na comunicação dialógica, na autonomia, na possibilidade de vir a ser mais e na afetividade.

2 Os flagelos educativos e a criança como objeto de compensações: rasgos históricos

Ao procurar entender a Educação Infantil de forma contextualizada na história brasileira, verificamos que, em meados da década de 1970, sob a constância da ditadura militar, o cenário socioeducacional apresentava conceitos de criança e de educação fortemente revestidos dos preceitos ideológicos que caracterizavam aquela forma de governo. A política de atendimento à infância, sobretudo a pobre e abandonada, na sequência do seu intento de preparar “a criança de hoje para ser o adulto de amanhã”,

trazia consigo toda uma ideia, historicamente construída, em que o assistencialismo se configurava como proposta educacional, dirigindo para a submissão não só as crianças que atendia, mas também as suas famílias. Predominava, não ingenuamente, uma tendência paternalista de proteção à infância, afastando assim qualquer análise que pudesse ligar os problemas das crianças com a divisão das sociedades em classes sociais.

Os flagelos educacionais, causados principalmente pelo insucesso e pela evasão escolar, procuravam justificativas que pudessem corroborar a ideia de que os fracassos se davam na escola, mas não eram da escola.

A este respeito, Kramer (1998, p. 15) destaca que

uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares agudizava-se e tornava-se hegemônica, [...] de tal modo que infância pobre e fracasso na escola pública apareciam como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social.

Fatores como privação cultural e social, carência afetiva, precariedade de moradia, problemas e atrasos linguísticos e cognitivos “eram temas e termos trazidos para explicar que as crianças pobres não tinham sucesso na escola porque não aprendiam, porque falhavam” (KRAMER, 1998, p.15). Como resposta e este *handicap* sociocultural², acreditava-se que o desenvolvimento de determinados programas de educação poderiam fornecer instrumentos necessários para que os indivíduos escolares pudessem consolidar uma trajetória de sucesso no que se refere à aprendizagem. A Educação Infantil seria, então, o *locus* ideal para o investimento em uma educação compensatória cuja finalidade seria resolver a questão do insucesso e do abandono escolar. Mas, como lembra Saviani (1999, p. 44), a constituição da Educação Infantil brasileira como “mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas tra-

balhadoras no ensino de primeiro grau acaba por configurar-se em forma de contornar a problemática em questão e não em ataca-la de frente". A opção institucionalizada por um modelo de educação compensatória, pautado nestes objetivos, ao buscar suprir as ditas carências de uma população espoliada, acabava por mudar o enfoque das causas do insucesso escolar, relegando-se, inclusive, a ideia de que o fracasso/insucesso escolar poderia estar subjugado a condicionamentos da própria infraestrutura socioeconômica da sociedade.

Nos posicionamentos oficiais, a ideia de compensar as ditas carências culturais era apresentada como importante mecanismo que poderia resolver os problemas da evasão e da repetência escolar. Por nos parecer bastante esclarecedor, trazemos aqui fragmentos deste discurso oficial, apresentado no Documento 45, o Parecer n.º 2.018, publicado pelo Conselho Federal de Educação, de 4 de junho de 1974, onde se ressaltava que

“[...] as crianças [...] apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em parte essas carências, com a ministração de atividades preparatórias de alfabetização”.

0As análises e as interpretações dos preocupantes resultados apresentados pela escola primária, traduzidos nos altos índices de reprovação e evasão escolar, transformaram-se em motivações para que a Educação Infantil se constituísse um terreno fecundo para compensar aquilo que é designado por carências culturais e necessidades nutricionais existentes nas crianças pobres brasileiras. As justificativas apresentadas (Indicação n.º 45) estavam fundamentadas nos fatos de que este atendimento poderia ser entendido como solução para a defasagem escolar,

uma vez que estudos e pesquisas realizados em determinados países afirmavam que os

cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades. [Assim, como forma de salvar a educação brasileira e de superar a desigualdade,] é durante o período de três a seis anos que seria preciso agir (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1974, p. 31-32).

Este posicionamento, que já se apresentava claramente assumido pelo Conselho Federal de Educação, Parecer n.º 1.038, passa a figurar nos seus documentos oficiais conferindo à Educação Infantil as responsabilidades de preparar as crianças para o sucesso escolar, reforçando a ideia de que

[...] a pré-escola se viesse a formar e executar programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados que se situam na periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem que essa população apresenta ao iniciar, aos sete anos de idade, o seu processo formal de escolarização. Suprindo o vazio cultural e a insuficiência nutricional com que essa clientela chega à idade escolar, apresentando, não raro, quatro, cinco ou seis anos de idade mental, para sete ou oito da cronológica, os programas compensatórios da pré-escola poderiam minimizar a terrível realidade das reprovações em massa [...]” (CONSELHO FEDERAL DE ENSINO, 1977, p. 81).

Como forma de executar este programa de compensações, o governo brasileiro confere à LBAa responsabilidade de, nos moldes da filosofia do regime ditatorial, elaborar e implementar

um programa de Educação Infantil de massa: o Projeto Creche Casulo. Ao esboçar os fundamentos deste que seria o primeiro programa brasileiro de Educação Infantil de massa, a LBA, além das ilações obtidas em projetos anteriores, parece imprimir, no seu discurso sobre a prevenção, determinados aspectos que iriam contribuir para o seu alargamento em todo o território nacional.

3 O Projeto Creche Casulo e o atendimento em (da) massa

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg (1997), ao analisar o contexto e os textos que marcaram a implementação do Projeto Creche Casulo, buscou identificar a sua aproximação com a ideologia da “Doutrina de Segurança Nacional”, bem como com as propostas do programa “Desenvolvimento Comunitário”, ambos instrumentos fortemente utilizados pela ditadura militar. Segundo Rosemberg, foi, sobretudo, destas realidades que vieram as bases teóricas orientadoras da criação do Projeto Casulo que, para ser implementado em larga escala, procurou:

[...] (a) adotar um novo discurso da prevenção; (b) proporcionar uma entrada direta e visível do governo federal em nível local sem passar pelas administrações estaduais; (c) basear-se em pequenos investimentos orçamentários, apesar de ser um programa de massa, adotando a estratégia de participação da comunidade, ajustando-se, pois, ao modelo preconizado pelo Estado de Segurança Nacional (ROSEMBERG, 1997, p.121).

Com o propósito de atender a um elevado número de crianças com um custo muito reduzido, o Projeto Casulo, em 1977, no ano da sua implantação, já estava presente em 243 municípios brasileiros, prestando atendimento a 21.280 crianças em 725 unidades de creches/pré-escola. Em 1984, ano em que o último

presidente do regime militar governou o Brasil, os números apontam a sua presença em 2.627 municípios, com uma clientela de 1.015.037 crianças, atendidas em 679 unidades de creche/pré-escola. Em 1990, eram 1.602.261 crianças atendidas em 23.265 unidades de Educação Infantil, localizadas em 3.286 municípios brasileiros. Estes números poderiam ser entendidos como animadores se determinados problemas estruturais, decorrentes da opção pelo baixo custo, não fossem apontado nos relatórios das avaliações que a própria LBA realizou, comprometendo o tipo de educação e assistência destinado às crianças. Já no primeiro ano do seu desenvolvimento, o Projeto Casulo apresentava inúmeras dificuldades que, de acordo com o relatório anual da LBA de 1978, se caracterizavam pela

[...] falta de pessoal capacitado; pouco conhecimento da cultura das famílias atingidas a cujo nível educacional e econômico eram atribuídas dificuldades no desenvolvimento de atividades; inadequação de espaços físicos e falta de água em que a creche era implantada; falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos (ROSEMBERG, 1997, p.124).

Parte destes problemas poderia ser entendida como consequência das próprias diretrizes traçadas pela LBA que, apostando na improvisação e na ocupação de espaços físicos (cedidos pela própria comunidade) e valendo-se do trabalho leigo voluntário, pretendia resultados quantitativamente expressivos, face ao grande número de crianças brasileiras com idade e necessidade de atendimento em Educação Infantil. As realidades que caracterizavam este atendimento no Brasil, no final da década de 1970 e, sobretudo, durante toda a década seguinte, conforme anteriormente já se fez referência, apresentavam um modelo de Educação Infantil cujas práticas pedagógicas e assistenciais eram objeto de questionamentos.

Assumido oficialmente como projeto, a educação compensatória não trazia uma proposta pedagógica constituída, por isso nas

[...] instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares (KUHLMANN JR., 1991, p.182).

Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação por apresentar-se fortemente marcada por elementos que, por si mesmos, se constituíam como impedimentos. A superlotação das salas e dos centros educacionais (jardins de infância e creches), profissionais despreparados, falta de recursos didáticos e materiais, condicionamento a vontades políticas, e a ausência de projetos pedagógicos sólidos e dinâmicos eram alguns destes problemas. E como não poderia ser diferente, às crianças restava um atendimento duvidoso e... questionável. Pedagogicamente, a dinâmica que se construía pautava-se, geralmente, em atividades cujo objetivo era estimular o desenvolvimento natural das crianças. Os aspectos sociais e culturais em que as crianças se encontravam mergulhadas não eram considerados importantes, como também não eram considerados como capazes de interferir na dinâmica proposta.

4 A Educação Infantil como bandeira nos movimentos sociais: conquistas históricas

O carácter duvidoso do atendimento das instituições públicas não diminuía o grande contingente de famílias que a elas recorriam diante da crescente necessidade de encontrar um lugar seguro, onde pudessem confiar os filhos pequenos, enquanto realizavam a sua jornada de trabalho. O intumescimento dos centros urbanos, resultado do acelerado e forçado êxodo rural, e também a crescente entrada das mulheres no mercado de

trabalho fizeram com que aumentasse o número de crianças que necessitava de acolhimento em instituições especializadas. Os programas de acolhimento e assistência em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (de quatro a seis) não conseguiam responder à crescente demanda, e o discurso que apregoava o acesso à creche como direito de todos, passa a ser alvo de questionamento por parte da população.

O fortalecimento e a multiplicação dos movimentos populares, já no início da década de 1980, fazem do direito à creche uma bandeira de luta que será empunhada não só pelo movimento feminista, mas por todos os setores que se sentiam minimamente comprometidos com o alargamento das conquistas populares urbanas. Na pauta das reivindicações, estava não somente a garantia deste direito, mas, principalmente, o direito a um modelo de creche diferente daquele, que apresentava precárias condições do atendimento educacional às crianças. Desta mesma forma, a reivindicação e a denúncia estendiam-se também à educação pré-escolar.

A luta por creche, no âmbito da implementação e expansão de uma educação infantil que respeitasse os direitos das crianças e das famílias, continuava a suscitar uma discussão que buscava refletir o direito a uma Educação Infantil de qualidade⁴. O fortalecimento de uma visão crítica que questionava o puro assistencialismo caracterizante das propostas de educação compensatória, levou até mesmo estudantes do curso de pedagogia a somar forças nas discussões políticas da pedagogia para esta modalidade educativa⁵.

Se outrora uma prática puramente assistencialista, configurada como benesse salvadora, se justificava pela simples tentativa de compensar carências socioculturais, agora as exigências pareciam ser outras. Questionamentos sobre a necessidade de uma proposta pedagógica e também sobre a importância da formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, progressivamente apontavam para as necessidades de consolidação de

uma orientação pedagógica norteadas por pressupostos teóricos que apresentassem outras concepções de criança, de educação e de sociedade; bem como por uma diferente postura teórica, face ao problema do sucesso e do insucesso escolar.

Considerando que a Educação Infantil pressupõe assistência e educação, um questionamento toma forma de movimento: Que assistência? Que educação? Antes de se construir tais respostas, ao que parece, havia já uma certeza: a urgência de uma nova prática pedagógica progressista⁶ – que mais que um simples ato assistencialista, fosse um ato político, que considerasse a criança como sujeito do direito e do conhecimento, aliada a uma nova política que respeitasse os direitos da criança e das famílias. Ou seja, a constituição de uma pedagogia da infância fundada nos princípios de uma educação que buscasse nos “diversificados olhares das diferentes áreas do conhecimento subsídios para compreender a educação e nela atuar, e para conhecer a criança e com ela agir, tanto ao nível da investigação científica, quanto ao nível da intervenção educacional” (KRAMER, 1998, p. 30).

Como consequência de todas estas movimentações - aprovação da Constituição Federal de 1988, e todos os avanços por ela trazidos, alguns deles resultantes das grandes mobilizações populares convocadas pelos movimentos sociais – e outras leis que se seguiram, foram abertos caminhos para que a Educação Infantil fosse assumida como um direito de cidadania da criança brasileira. Podemos destacar o fato de que na própria Constituição Federal, a Educação Infantil, em regime de creche e pré-escola, passa a ser reconhecida oficialmente como “um dever do Estado e um direito da criança” (Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado como Lei Nacional em 1990, veio reforçar o direito a este atendimento. Mas é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que vamos encontrar estabelecido, de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis

anos e a educação. Ao longo do texto desta lei, acabamos por encontrar diversas referências específicas à Educação Infantil, que passa a ser assumida como primeira etapa da educação básica.

Os movimentos sociais são processos cujas teceduras se dão “face aos problemas estruturais e conjunturais vividos nas diferentes situações nacionais” (SOUZA, 1999, p.40). No caso específico deste recorte que acabamos de apresentar, o acesso das crianças oriundas dos meios populares a uma Educação Infantil que as respeitasse como sujeito de direito, configura-se como problema a ser superado pela mobilização popular.

Souza (1999, p. 38) alude a movimentos sociais como constituição de correntes de opinião e força social, afirmando que

[...] enquanto correntes de opinião, aproximam-se por idéias e sentimentos semelhantes. São grupos de pessoas, com posicionamento político e cognitivo similar, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de firmar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre os diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados, cujos temas, quase sempre de maior incidência em suas vidas, em seu cotidiano são: trabalho, habitação, alimentação, participação, dignidade, paz, direitos humanos, meio-ambiente, gênero, etc. portanto são força social atuante que se manifesta através de organizações de grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitudes e vigor .

A seguir, trazemos duas realidades desenhadas por movimentos sociais, enquanto correntes de opinião e de força social, como forma de ilustrar o enfrentamento de algumas questões que se põem à Educação Infantil. Entendemos que as realidades aqui trazidas não pretendemos tomar como universais, traduzindo a ideia de que os movimentos por elas empreendidos encerram um caminho que vem sendo discutido e construído no sentido

de configurar a Educação Infantil como um espaço e um tempo pedagógicos “onde se articulam diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, e onde as crianças poderão ser assumidas como sujeitos críticos, criativos, responsáveis e, sobretudo, mais felizes” (DE ANGELO, 2007, p.5).

Igualmente, não podemos deixar de assinalar que com as notas que aqui trazemos não pretendemos abarcar as dimensões dos aspectos históricos, políticos e ideológicos dos movimentos aqui referidos, dadas as suas complexidade e expressividade. Temos aprendido que um movimento social se compõe de naturezas diversas e o exercício da sua compreensão começa com a decomposição de sua aparente homogeneidade, pois que “o que nós chamamos de movimento social, muitas vezes, contém uma pluralidade de elementos e devemos ser capazes de distingui-los se quisermos entender o resultado de uma ação coletiva”(MELUCCI, 1997, p. 57).

5 A Educação Infantil e a criança como sujeito de direito ao cuidado e à educação

A realidade tem comprovado que o êxodo rural é um dos maiores responsáveis pelo crescimento desordenado dos centros urbanos, provocando, cada vez mais, o inchaço de suas periferias. Ele se encarrega de produzir uma urbanização desigual, traduzida pelos grandes contrastes e problemas causados por este crescimento desordenado e desorientado das cidades. De acordo com Lopes (1998), uma das exigências da sociedade moderna é o planejamento das cidades. A partir desta ação, torna-se possível a construção do que chamou de uma “cidade intencional”, um espaço urbano construído de forma organizada e planejada, oferecendo aos seus habitantes o acesso a direitos básicos: moradia, transporte público, saneamento básico, saúde, educação escolar, cultura, lazer etc.

A cidade de São Mateus, no extremo norte do Espírito Santo, a partir da década de 1970, passou a receber um grande número de famílias da zona rural que migrou em busca de melhores condições de vida e maiores perspectivas econômicas, uma vez que as dificuldades em fazer com que produzissem, as pequenas propriedades aumentavam consideravelmente. O destino destas famílias passava a ser as cidades de médio ou grande porte ou outras regiões que pareciam oferecer condições mais favoráveis para a sobrevivência na pequena agricultura.

O grande e súbito inchaço nas periferias da cidade de São Mateus não permitiu que ela tivesse tempo de preparar a “cidade intencional”, conforme sugere Lopes. No lugar da “cidade intencional”, São Mateus viu surgir a sua primeira favela, resultante de uma grande ocupação urbana, reunindo famílias oriundas de sua zona rural, de outras cidades, de outros estados. Juntamente com os inúmeros barracos, cresciam, nas periferias, os problemas sociais emergentes destes fenômenos: a violência, o desemprego, a falta de escola, a mortalidade infantil, a falta de estrutura básica... Daqui decorre a sustentação de preconceitos marginalizadores destas comunidades e das suas populações, acentuando o seu sofrimento e a sua exclusão.

A Igreja Católica local procurou se mobilizar para contribuir com a organização comunitária, estimulando a criação de grupos de trabalho social e investindo na constituição de associação de moradores, ajuntamentos cooperativos, grupos de mulheres, grupo de jovens etc. Com as mulheres, os trabalhos organizados giravam em torno de cursos de corte-costura, cozinha alternativa, medicina caseira, planejamento familiar etc., e com os jovens as ações estavam ligadas à horticultura e à fruticultura, além de momentos recreativos.

Este trabalho junto à população feminina acabou por fazer emergir, no bairro Santa Teresa (Comunidade da Ponte), a criação do primeiro Jardim-de-infância a funcionar na periferia da cida-

de. O prédio que abrigaria este serviço comunitário foi cedido pela comunidade católica local, mas as suas adaptações e a sua reforma foram feitas em regime de mutirão, um trabalho coletivo que reuniu moradores do próprio bairro e de bairros vizinhos. Posteriormente, em outras comunidades da periferia, as mobilizações populares acabaram por reproduzir este movimento, abrindo espaços para creches a fim de acolher as crianças de dois a seis anos. Com a implantação do Projeto Creche Casulo, em 1977, estas creches comunitárias passaram a receber parco subsídio oferecido pela LBA.

Nestas experiências comunitárias procurava-se ultrapassar aquela visão de atendimento meramente assistencialista, subordinando crianças e famílias a uma ação domesticadora. A proposta pretendida era a de demarcar aquela ideia que traduzia todo espaço de creche destinado às classes populares como “depósito de crianças”. Esta ideia foi se perpetuando, pois historicamente os projetos políticos e os programas de atendimento às crianças pobres acabavam por configurar a creche espaço, cuja principal função seria o acolhimento à criança pobre, salvaguardando-a dos perigos enquanto os seus familiares estavam a trabalhar, ministrando-lhes algum suplemento alimentar e cuidados higiênicos. Isentava-se, portanto, a creche de atendimentos com intencionalidade pedagógica.

Em muitos discursos e realidades, a preocupação com um trabalho de cunho mais pedagógico dirigido à criança só cabia nos espaços educativos propositadamente pensados para o atendimento aos filhos e filhas das classes privilegiadas. Bifurcava-se, assim, o atendimento à criança pequena, fazendo seguir pelo caminho do mero cuidado as crianças pobres “depositadas” em creches, enquanto seguiam pelo caminho da educação as crianças das classes abastadas. Infeliz dicotomia que, por um lado, macula a história da creche como conquista da classe trabalhadora (garantia da vivência dos direitos cidadãos das crianças) e, por

outro, dissocia cuidado e educação – especificidades fortemente interligadas no que se refere ao trabalho de atendimento à pequena infância.

Era esta bifurcação que as creches conquistadas por esses movimentos comunitário queriam evitar. As suas mobilizações seguiam no sentido de juntar no mesmo caminho a dimensão do “cuidado” e da “educação” no atendimento às suas crianças. Nesta direção, procuravam sensibilizar as educadoras que lidavam com as crianças, desafiando-as para um possível trabalho diferenciado, mesmo consciente das limitações estruturais dos espaços ocupados. Esta sensibilização funcionava como pressuposto para que um programa pedagógico fosse minimamente cumprido no interior das creches, não reduzindo, assim, o atendimento aí oferecido apenas aos cuidados infantis.

Esta possibilidade de interligação entre as dimensões do cuidar e do educar no trabalho com crianças pequenas é apontado por Campos (1994) como um caminho para resolver o antagonismo que se põe entre o que se estabelece como assistência e educação. O caminho desejado por estas creches, traduzindo a ideia de inseparabilidade que se desenha entre educação e cuidado, pretendia afirmar que a necessidade destas duas dimensões extrapolam idades e condições sociais. Prosseguindo com a ideia apresentada por Campos (1994, p. 35), a opção seria por um trabalho onde não haveria a valorização de uma dimensão em prejuízo da outra,

[...] não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

A seguinte reflexão de Kuhlmann Jr. (1999) levanta, também, algumas questões sobre a necessidade de definir que a criança, nas suas realidade e exigências, deve constituir-se como ponto de partida para as proposições pedagógicas, erigindo à sua condição de sujeito, conforme pretendia o movimento comunitário dessas comunidades:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de *cuidado-e-educação* adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (p. 60, grifo do autor).

Sublinhe-se, nesta recusa de artifício dicotômico, a sua reversão em práticas integradas, propícias à emergência e consideração dessa condição de sujeito.

É assim que o suporte para este trabalho com princípios pedagógicos é apontado, por um lado, como o envolvimento procurado pela associação de moradores e pela unidade de atendimento às crianças; por outro, a conscientização das educadoras sobre a importância do trabalho que desenvolviam para a transformação da realidade. Neste sentido, duas estratégias eram adotadas: a realização de constantes reuniões comunitárias, onde se procurava discutir a representação da instituição educativa naquela comunidade, e o acompanhamento, de certa forma sistematizado, do trabalho que as educadoras estavam a desenvolver. Para tornar mais consistente esta segunda estratégia, a instituição procurava incentivar a formação e o estudo das profissionais que atuavam com as crianças.

Nos limiares do seu trabalho, as educadoras eram desafiadas

a perceber que a própria criança, a partir das suas necessidades de cuidado e de educação, podia se constituir como uma espécie de grande “tema gerador” de todo um projeto pedagógico, pensado “para” ela e a ser desenvolvido “com” ela. No que se viam também desafiadas a consolidar uma proposta pedagógica que se apresentasse resultante de uma compreensão de criança e de Educação Infantil bastante inovadora e, em certa medida, contrária a alguns discursos pedagógicos e políticos comuns à época.

6 A Educação Infantil em movimento

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como corrente de opinião e como força social é um movimento que se tem afirmado a partir da identidade do sujeito Sem Terra, identidade que se forja como sujeito cultural, cuja conscientização e ação produzem e reproduzem um determinado modo de vida, ao mesmo tempo que busca recuperar, fortalecer e projetar valores, princípios e convicções, bem como um jeito próprio de conceber as relações sociais, identificando e desnaturalizando as ambiguidades existentes no seu interior. Esta identidade vem sendo forjada ao longo da própria história da luta pela terra e da implantação da reforma agrária e agrícola no Brasil, como também pela própria transformação da sociedade.

Desde a sua criação, o MST assegurou, na sua agenda política, a luta pela educação e por uma escola mais significativa para a família Sem Terra. Para tanto, tem procurado construir, ao longo de toda a sua trajetória, um projeto educativo cujas dimensões pedagógicas estão assentes em três pontos principais:

- i) resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gera-

ções da família Sem Terra que combine escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes (CALDART, 2003, p. 51).

Estas dimensões revelam como o MST tem construído e tem apresentado a sua pedagogia, ou, melhor dizendo, a sua proposta de práxis para a educação das pessoas que dele fazem parte. É uma construção que procura dar conta de como sujeitos inseridos em uma luta social, integrantes de um movimento “em movimento”, se ocupam e se preocupam com a educação. Ao longo da história, o projeto de educação do MST tem sido forjado no esforço dele mesmo se apresentar como uma referência da prática e da reflexão do que é o próprio Movimento. Toda ação do MST pretende ser, antes de tudo, uma ação pedagógica, uma ação de formação da pessoa humana, portanto, uma prática educativa para a liberdade.

O MST reconhece nos seus integrantes a sua temporalidade própria – são crianças, adolescentes, jovens ou adultos; a sua identidade camponesa, com saberes próprios; e a sua identidade Sem Terra, herdeiros e herdeiras de uma luta histórica. Por isso, na aposta que fazem, a educação deve ser garantida a todos os sujeitos do Sem Terra e em todos os seus níveis: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

Na fala de uma militante do MST, podemos perceber como a Educação Infantil foi sendo revestida de importância, e colocada em pé de igualdade com outras modalidades educativas:

A educação infantil, o trabalho com as crianças menores, era uma espécie de dívida que o Movimento tinha com seus militantes, com as famílias Sem Terra. Desde o começo, a nossa grande preocupação foi a educação de 1ª à 8ª série, com o ensino fundamental. Isso não quer dizer que nas ocupações e nos assentamentos não tivesse criança. Isso é que não. Onde tem Sem Terra, onde tem qualquer ação do Movimento, tem criança correndo, cantando, gritando palavras de ordem... estão juntas com os pais e os irmãos mais velhos. São também do Movimento.

A dívida para com a criança Sem Terra, no que diz respeito ao seu acesso à educação institucional, identificada no interior do Movimento, se entendida no conjunto das realidades históricas sob a qual se efetivou a Educação Infantil no Brasil, não parece traduzir nenhum negligenciamento. Temos que ter em conta que na sociedade brasileira a educação infantil é uma realidade que se construiu com um cariz muito urbano. A própria luta por creches e por outras instituições de educação para crianças até seis anos, que ganharam maior força na década de 1980, no mesmo momento em que o MST estava a afirmar-se como movimento social de luta pela terra, é traduzido por suas reivindicações como uma luta muito voltada para a realidade citadina e industrial. Um outro dado que nos parece importante referir é que, na cultura camponesa, a educação escolar é, majoritariamente, pensada a partir do ensino fundamental. Também é importante que se tenha em conta que, em termos legais, somente na Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil foi oficialmente tornada responsabilidade dos Poderes Executivos. Assim, podemos ter em conta que a «dívida» do MST para com a criança Sem Terra é, na verdade, uma dívida de toda a sociedade brasileira.

O MST (2004a, p. 47), não estando alheio a estas dificuldades, reconhece que

[...] a questão da Educação Infantil é complexa para toda a sociedade, que acredita que ela é menos importante que as demais. Parece complicado dizer para as pessoas que um bebê de colo está participando da história. Que já é militante, embora não grite palavras de ordem. A idéia é que a medida em que estão com seus pais as crianças participam do Movimento, e dão sua contribuição ao integrar a caminhada de sua comunidade.

A opção do Movimento Sem Terra é encarar a Educação Infantil como um desafio. Um desafio que pode ser traduzido pelo compromisso de construir um projeto educativo para a

criança, pensando-a como um sujeito de sua educação e de sua história, já parte de todo o movimento que integra o Movimento, a luta pela terra, a transformação da sociedade. A criação da Frente de Educação Infantil, um campo específico dentro do Setor de Educação do MST, vem representar esta preocupação com o respeito à vivência da infância e o reconhecimento de que é necessário pensar para a criança um projeto educativo que lhe seja adequado. Esta Frente assumiu como principais desafios da Educação Infantil do MST um conjunto de ações que buscava:

Ampliar a discussão sobre a educação familiar, a necessidade das famílias compartilharem a educação de crianças de 0 a 6 anos com a comunidade, o coletivo, a escola infantil, em nosso caso, as Cirandas Infantis; lutar por políticas públicas para educação infantil do campo – uma educação infantil que respeite a diversidade dos sujeitos que formam e transformam o campo brasileiro; lutar contra a exploração do trabalho infantil, trazendo como contraponto a participação amena das crianças em tarefas ao lado das famílias, o aprendizado do trabalho do campo, o aprendizado da terra, de ser um homem, uma mulher da terra (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004b, p. 24).

Ao tomar como ponto de partida a criança na sua materialidade histórica, ao assumir a infância como uma construção social, a proposta de educação infantil que o MST passa a apresentar está muito mais vinculada ao projeto educativo que ele tem construído e dado a conhecer. A própria configuração de criança que apresenta está muito mais próxima da identidade da criança Sem Terrinha que, orgulhosamente, vemos referida em diferentes documentos e discursos do Movimento. Assim, a criança que integra a Educação Infantil é também assumida como Sem Terrinha, conquistando o direito a esta denominação que, até então, estava mais vinculada à identidade da criança Sem Terra a partir dos sete anos.

O termo “Sem Terrinha” foi atribuído às crianças e adolescentes que integram as realidades Sem Terra por elas e eles próprios. Em 1997, o MST do Estado de São Paulo organizou um encontro estadual de crianças e adolescentes do MST, e neste evento os seus participantes tornaram público o desejo de serem (re)conhecidos como Sem Terrinha, vinculando a sua identidade à grande identidade do Movimento. Dada a significativa articulação existente entre as instâncias organizativas e a facilidade de circulação de informação no MST, rapidamente o termo Sem Terrinha passou a identificar a grande população de crianças e adolescentes que se encontra presente nos acampamentos e assentamentos do MST.

É esta a imagem de infância e de criança que emerge na proposta que o MST vem agora apresentar. O sujeito da educação infantil é a criança Sem Terrinha, marcada por sua identidade histórica, social, cultural; configurada como protagonista de um processo educativo que a reconhece como sujeito de direito, de desejo, de conhecimento. Uma criança que só cabe dentro de um projeto político e pedagógico e dentro de uma proposta educativa de vivência de valores, de sentido de pertença a um movimento que luta pela transformação da sociedade. Uma criança (a)gente.

O endereçamento da Educação Infantil que o MST e os seus educadores e educadoras fazem, vai no sentido de uma Educação Infantil pensada como espaço/ tempo de um trabalho dialógico entre educadores e educandos, assumindo a criança na sua materialidade histórica, possibilitando uma compreensão da realidade e desafiando uma possibilidade de intervenção com ela. Um projeto apresentado como resultante de um movimento que procurou se pautar sobre: i) o reconhecimento da identidade da criança Sem Terrinha; ii) a construção de uma identidade do/a educador(a) de infância; iii) a valorização de espaços/tempos e de instrumentos pedagógicos próprios para o trabalho com a infância; e, por fim, ii) a definição de um projeto político e pedagógico que procura traduzir os princípios filosóficos e peda-

gógicos do MST, bem como a sua organicidade (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996). Tudo isto como resposta aos desafios que o trabalho com a criança Sem Terrinha veio apresentando ao Movimento, ao seu projeto educativo, ao setor de educação, aos seus educadores e suas educadoras, às famílias Sem Terra.

A proposta político-pedagógica para o trabalho com a criança Sem Terra é apresentada a partir da aprendizagem como possibilidade de interação dos sujeitos entre si, e destes com o mundo. A grande finalidade da educação aí apontada é a construção da criança como sujeito capaz de estar no mundo para compreendê-lo mais e melhor, transformando-se ao transformá-lo. Uma compreensão, apropriação e possibilidade de transformação do mundo como movimento que utiliza as mais diferentes linguagens, que valoriza a imaginação e a criatividade, que não se distancia das vivências e das experiências vividas. Um projeto pedagógico, portanto, que não violenta o sujeito infantil, mas que o reconhece como protagonista de uma ação desenvolvida com ele.

Nesta proposta, a criança é constituída como agente da linguagem, capaz de pronunciar o mundo. Uma pronúncia que antecede o domínio da linguagem alfabética escrita, uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra – reportando àquela perspectiva freireana. Aqui, também, o MST subverte a lógica de Educação Infantil defendida em determinados projetos oficiais que, como já anteriormente procuramos observar, concebem este trabalho pedagógico como tempo de preparação para “a escola”, munindo, apenas, a criança de mecanismos para o domínio da cultura alfabética, não importando se este processo se autentique numa perspectiva bancária de educação.

Quando se tira da criança este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de co-

nhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores [sic] o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim para a vida, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho (FREIRE, 2002, p. 15).

Este sonho a que a educadora Madalena Freire faz referência, tem procurado ser concretude pedagógica entre os Sem Terra. O projeto de Educação Infantil que apresentam é pensado para conduzir, orientar, criar, oferecer condições para que as crianças se desenvolvam como sujeitos históricos autônomos, críticos, criativos, solidários, cooperadores. Criança promotora e vivenciadora da cidadania. A realidade da infância, a presença da criança como sujeito concreto em movimento no Movimento, a ocupação da escola, a construção de uma proposta educativa resistente e alternativa, a consciência da humanidade do ser humano como processo de construção histórica foram vivências propulsoras deste projeto.

A proposta de Educação Infantil do MST também pode ser assumida como uma alternativa educativa. Um projeto construído historicamente, forjado nas necessidades do Movimento de compartilhar com as famílias Sem Terra o cuidado e a educação de suas crianças, em consonância com os direitos infantis e com a transformação da sociedade. A própria denominação da proposta que apresentam é reveladora desta identidade alternativa de Educação Infantil. A designação “Ciranda Infantil” procura traduzir o olhar que o MST tem sobre a educação que pretende para suas crianças. “Ciranda” é uma palavra fortemente associada à ideia de movimento, de ritmos, de alegria, de mãos que se entrecruzam, de passos que são dados conjuntamente, de vozes que interagem.

A Ciranda Infantil é um projeto que procura trazer as lutas dos Sem Terra para a educação a ter lugar com crianças peque-

nas, que procura estar inserida na realidade da luta pela terra, da transformação da sociedade. Uma prática educativa que considere as especificidades dos jeitos que a compõem, mas que não perca, do seu horizonte, que toda prática educativa tem de estar vinculada às questões da produção, da cultura, da história.

O projeto da Ciranda Infantil procura confirmar que o aprendizado da criança se dá em todos os espaços que tornam possível a interação entre os sujeitos humanos. Assinam que, no MST, a grande realidade coletiva é educadora dos sujeitos Sem Terra, e que as crianças se educam entre si e na convivência com os adultos. As realidades dos acampamentos e assentamentos acabam por aproximar famílias que se encontram na mesma luta, e este processo é um processo educador.

Embora reconheçam que a educação da criança é transversal a toda dinâmica vivida, a Ciranda Infantil é uma forma instituinte de educação da infância como expressão de cidadania. Neste sentido, afirmam que

Cirandas Infantis são espaços que devem ser organizados em todas as atividades, instâncias e ocasiões que estiverem presentes crianças de zero a seis anos. São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, e aprenderão em movimento a ocupar o seu lugar na organização que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de troca de saberes, aprendizados e vivências; de relações humanas (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004b, p. 37).

Assim, prevê-se a realização da Ciranda Infantil em duas modalidades, como formas de responder às demandas existentes nas realidades do MST: a presença itinerante, e a presença permanente de crianças nos espaços do MST.

A “Ciranda Infantil Itinerante” é uma organização da Educação Infantil pensada e preparada para a locomoção onde se está a realizar

alguma atividade do MST e onde estejam presentes crianças de zero a seis anos. A primeira experiência de Ciranda Infantil Itinerante aconteceu no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do MST, em 1997, reunindo 80 crianças de todo o Brasil.

Em 2000, por ocasião do IV Congresso Nacional do MST, o Coletivo de Educação organizou uma Ciranda Itinerante que atendeu a 320 crianças, cujos pais e encarregados de educação estavam presentes neste evento. “O espaço da Ciranda Infantil foi organizado com intencionalidade pedagógica, para que houvesse troca de experiências e saberes. Este acontecimento tornou-se um marco de referência para a organização das cirandas por parte do setor de educação nos estados” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004b, p. 25). A partir daí o projeto de Educação Infantil do MST sofreu um grande impulsionamento, culminando com um projeto de formação de educadoras e educadores infantis e de implementação da Ciranda em vários municípios do Brasil.

A “Ciranda Infantil Permanente” vem a ser um espaço educativo organizado nos acampamentos, assentamentos, centros de formação e escolas do MST. O atendimento aí prestado estará condicionado às realidades e às necessidades das crianças que serão atendidas. Esta modalidade não pretende substituir ou contrapor o papel da família, mas ser colaboradora com o processo educacional da criança.

“A Ciranda Infantil não pode ser vista apenas como um direito dos pais e das mães que participam do MST, mas principalmente como um direito das crianças que também são sujeitos construtores do movimento” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004b, p. 37), e representa para o MST uma conquista no processo de **ocupar** e **fazer produzir** a educação escolar. “A educação infantil é mais que a ciranda. Como a educação é mais que a escola. Mas é na ciranda que se exercita toda a prática pedagógica pensada para a criança” (MOVIMENTO DOS

TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004a, p. 47).

7 Contribuições dos movimentos sociais... ou para não concluir

No contexto da realidade educacional brasileira, que continua a representar um enorme desafio a ser enfrentado de forma responsável, a Educação Infantil não permite estar sendo ignorada. Uma grande movimentação social, sobretudo a luta por mais e melhores creches, bandeira fortemente empunhada pelos movimentos sociais, foi permitindo que a consolidação da Educação Infantil como lei estivesse expressa na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Constata-se, portanto, que tardiamente a educação da criança brasileira (em instituição educativa) passa a fazer parte do sistema educacional, sendo a primeira etapa da Educação Básica. Por muito tempo, os diferentes projetos para o atendimento à infância estiveram vinculados a uma proposta de educação assistencialista, promovendo uma pedagogia da submissão que acabava por reforçar, nas camadas populares, os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais com a conformação da situação em que se encontravam.

As experiências advindas do movimento comunitário num contexto mais localizado e as reflexões construídas pelo MST, numa dimensão mais ampliada, são aqui entendidas como importantes contribuições à prossecução do debate sobre a possibilidade de uma proposta de trabalho com criança, que tenha como desígnio contribuir com o processo de construção e vivência da sua dimensão de sujeito cidadão. Neste sentido, a construção e a afirmação da autonomia do sujeito infantil reclama uma caminhada conjunta, a par e passo do seu desenvolvimento pleno e da sua aquisição de conhecimentos historicamente construídos, “ou até mais amplamente falando, de uma pedagogia da infância que terá, pois, como objeto de preocupação, a própria criança:

seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2000, p. 69).

As contribuições dos movimentos sociais aqui trazidas nos permitem uma maior compreensão da Pedagogia da Educação Infantil, cujo foco principal é a criança mesma, marcada por processos que a constituem como sujeito humano, que se realiza em diferentes contextos sociais e culturais que valorizam e desafiam suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Mais do que nunca, a Educação Infantil tem reclamado a necessidade de se tomar a criança como ponto de partida para a organização de todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com ela, aproximando, cada vez mais, as instituições educativas aos universos infantis.

E, neste sentido, podemos muito aprender com a lição dos movimentos sociais.

NOTAS

¹ A LBA, instituição criada em 1942, no disseminado movimento pós-guerra de apoio aos combatentes brasileiros e suas famílias, era o órgão oficial federal de desenvolvimento dos programas de assistência social. Abandonando o apoio restrito aos pracinhas e suas famílias, a LBA desenvolveu diferentes atividades destinadas à população pobre brasileira, buscando no voluntariado o seu grande contingente de colaboradores. No que tange à infância, a LBA chegou a desenvolver alguns programas, geograficamente restritos, de proteção à maternidade e à infância, cumprindo a sua política de ação preventiva, orientando “sua atividade e seus recursos ‘na defesa (da) raça, cuidando das mães e das crianças, os homens de amanhã’ (LBA, Boletim, 1946, p. 10-11); (buscando) evitar ‘a ociosidade e a mendicância, vistos como consequência do abandono infantil e da decadência moral do meio’ (LBA, Boletim, 1960, p. 15)” (ROSEMBERG, 1997, p. 122). A sua extinção, em 1995, através da Medida Provisória n.º 813, de 1º de janeiro de 1995, foi um dos primeiros atos realizados pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, na sua primeira gestão (1995-8). Em sua substituição foi criada a Secretaria de Estado de Assistência Social – SEAS, que, fazendo cumprir o Programa “Atenção à Criança”, destinava recursos financeiros para que as unidades de Educação Infantil pudessem oferecer alimentação, atividades pedagógicas em horário integral ou parcial, além do trabalho socioeducativo com as famílias e com as próprias crianças.

² O conceito de carência sociocultural esteve fortemente influenciado por teorias

- e pesquisas estadunidenses que imputavam o insucesso e a evasão escolar dos alunos de classes baixas às deficiências de carácter nutricional, afetiva e cultural das crianças economicamente desfavorecidas. Este discurso traduzia-se em uma visão eminentemente preconceituosa e discriminatória, atribuindo à família pobre e ao seu ambiente sociocultural as causas do fracasso escolar. Como ressalta Connel (1995), o surgimento da noção de cultura da pobreza nos meios urbanos, o que teria afetado diretamente o conceito de educação compensatória em países ricos (sobretudo os Estados Unidos e alguns países da Europa), com repercussões também no Brasil, particularmente a partir da década de 1970, momento em que a educação passou a ser concebida como meio através do qual o subdesenvolvimento poderia ser superado e o progresso acelerado.
- ³ Muito embora a educação compensatória tivesse recebido as mais contundentes críticas em países onde havia sido apresentada como *tábua salvadora* (Labov, 1972; Bernstein, 1985), no Brasil insistiu-se na implementação de políticas educativas que reproduziam a sua ideologia e os seus contraditórios objetivos (KRAMER, 1982; SILVA et al., 1984; CORNNEL, 1995; SAVIANE, 1999).
- ⁴ Este movimento ganhou fortes proporções em todo o Brasil. As grandes mobilizações populares foram fatores importantes para que a Educação Infantil, enquanto direito da criança e da família e dever do Estado, fosse garantida na Constituição Federal de 1988.
- ⁵ Moysés Kuhlmann Jr., em *Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica* (1998, p. 198-199), aponta: “Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como um depósito de crianças. [...] Como resposta ao desejo de transformar essa triste realidade, passou-se a defender que as creches – e também a pré-escola que atendia as classes populares – precisavam de um projeto educacional. Afinal, se a creche era uma instituição desconhecida no curso de Pedagogia, isto seria porque ela não era ainda educacional”.
- ⁶ O termo “progressista” foi muito utilizado no Brasil a partir da década de 1970. De forma simplificada, pode-se dizer que “progressista” é o que se opõe ao “reacionário”. Uma “educação progressista” será aquela que, em oposição ao modelo vigente, envolve a escola na constituição de um cidadão crítico e coparticipante na mudança social.

Referências

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito: educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 43-57, 1985.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (Org.). Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, p. 32-42, 1994.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 2.018, de 1974. Propõe a elaboração de legislação contendo normas e procedimentos que regulamentem a implantação de programas dirigidos às populações em idade pré-escolar, além de recomendar que sejam buscadas novas fontes de recursos financeiros para subvencionar a educação pré-escolar. **Pedagogiaemfoco online**, [S.l.], [200-?]. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DE ANGELO, A. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão**: contribuições de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância. Recife: Edições Bagaço, 2007.

FREIRE, M. A **paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago.1982.

_____. Pesquisando infância e educação. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

_____. **Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto

Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LABOV, W. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOPES, R. **A cidade intencional**: o planejamento estratégico de cidades. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

_____. Movimentos sociais e sociedade complexa. In: **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. São Paulo: PUC- Serviço Social, n.2 Abril, p.11-32, 1997.

MELUCCI, Alberto. **Nomads of the present**: social movements and individual needs in contemporary societies. Filadelfia: Temple Un. Press, 1989.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Brasil). Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 8, [p.?], 1996.

_____. Educação no MST: balanço de 20 anos. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 9, [p.30], dez. 2004a.

_____. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 12, nov. 2004b.

ROCHA, E. A. C. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. Revista IBERO AMERICANA de Educação, Madrid, n. 22, p. 61-74, 2000.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. de L. F. et al. A descompensação da educação compensatória: o caso da FEBEM do Mato Grosso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p.89-90, nov. 1984

SOUZA, J. F. de. **A democracia dos movimentos sociais populares**: uma comparação entre Brasil e México. Recife: Edições Bagaço, 2000.

Recebido em: 6 de setembro de 2009.

A educação das crianças pequenas na zona rural: problemas evidenciados e possibilidades

Giana Amaral Yamin
Débora de Barros Silveira
Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues

1 Considerações iniciais

O presente artigo reflete acerca de questões referentes ao atendimento oferecido em instituições educacionais às crianças na faixa etária de 5 anos de idade em assentamentos rurais do sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Os dados analisados são resultantes de pesquisas realizadas nas regiões nominadas. Como objeto de investigação, levamos em consideração a situação de vida das famílias assentadas, suas condições econômicas, de produção e qualidade de vida, antes e depois de sua inserção na reforma agrária, que constituíram a pauta de nossas pesquisas¹.

Especificamente neste texto, focalizamos os aspectos relacionados à Educação Infantil – discutindo as condições de 13 instituições municipais nos espaços do campo que atendem crianças de 5 anos de idade. A discussão é subsidiada pela análise de depoimentos coletados por meio de: entrevistas temáticas (ALBERTI, 2005), observação, registro de imagens das escolas e análise das atividades e dos cadernos das crianças.

Antes de iniciarmos as discussões específicas que tratam das escolas investigadas, ressaltamos que as políticas públicas que direcionaram as ações desenvolvidas nas creches e pré-escolas de

Mato Grosso do Sul - rurais e urbanas - acompanharam a trajetória nacional, desempenhando funções ligadas a cada momento histórico por meio da implantação de programas compensatórios, preparatórios e, por último, da determinação legal para a efetivação de um atendimento regido com fins educacionais (ABRAMOVAY; KRAMER, 1999). Os problemas enfrentados pelas instituições estão longe de ser resolvidos, pois nem sempre contaram com o apoio governamental necessário (SILVA, 2000). Além disso, as necessidades das crianças do campo foram secundarizadas, considerando a concentração urbana das creches e pré-escolas (FURTADO; BRANDÃO, 2000).

Essa situação, apresentada de uma forma generalizada, nos permite problematizar que a parca oferta da Educação Infantil às populações rurais fere os preceitos da *Constituição Federal de 1988* e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, lei nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, que a definem como um direito de todas as crianças brasileiras, inclusive das que moram no campo.

Corroborando a problemática, o documento oficial que direciona o atendimento educacional à criança menor de 6 anos de idade no Brasil, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), também pouco se refere às crianças do campo. Os três volumes que compõem o documento demonstram uma preocupação que diz respeito também aos meninos/as residentes na zona rural quando determina que as escolas considerem a pluralidade, a diversidade e as demandas das crianças nas diferentes regiões do país. Seu conteúdo define os preceitos para a Educação Infantil a partir de um referencial urbano.

Da mesma forma, as determinações do documento *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) podem afetar as condições da Educação Infantil dos assentamentos quando faculta aos municípios a efetivação de alguns parâmetros de qualidade nas escolas de tais comuni-

dades, que poderão se apoiar nessa determinação para justificar a adoção de parques investimentos na área.

Especificamente para a área rural, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* determina que as escolas realizem adaptações às peculiaridades das crianças em relação aos conteúdos, às metodologias, à organização escolar e à adequação do trabalho pedagógico (BRASIL, 1996), uma premissa endossada pelas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (BRASIL, 2002).

Essa legislação, contudo, nem sempre é concretizada, pois está atrelada à disponibilidade orçamentária dos municípios. Esse último documento preconiza a garantia do “princípio da igualdade”, na medida em que visa ao acesso da população do campo à Educação Básica (e, por consequência, à Educação Infantil), reforçando a qualificação mínima do profissional que atuará como docente nesse segmento: “Trata-se, portanto, de garantir uma qualidade de atendimento escolar no campo equivalente à das outras localidades: diferente, porém *não inferior*” (BRASIL, 2006a, p. 37-38, grifo nosso).

Observa-se, com o exposto, que as reivindicações em prol do aumento da oferta e de um atendimento que seja compatível com as demandas e as necessidades de “todas” as crianças pequenas¹, travadas no Brasil a partir da década de 1990, não foram totalmente atingidas. Muitas crianças continuam não tendo acesso a este atendimento e outras frequentam instituições que necessitariam de melhorias, tanto nas instalações físicas como nas práticas pedagógicas que envolvem ações de cuidado e educação. Com isso,

[...] temos ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, alheias aos mecanismos de supervisão e sequer identificadas nas estatísticas oficiais. Os dados dos últimos censos escolares revelam que uma parte expressiva das institui-

ções não conta com as condições mínimas de funcionamento definidas na legislação (BRASIL, 2006a, p. 43).

Ainda percebemos, na Educação Infantil, a existência de ações pedagógicas permeadas por características escolarizantes, espelhadas nas ações desenvolvidas pelo Ensino Fundamental ou pautadas em conhecimentos da Psicologia, concebendo as crianças como seres humanos incompletos e imaturos. Estudos revelam que é comum a instituição de Educação Infantil cumprir sua rotina exigindo que as crianças “esperem” para serem atendidas nas ações que envolvem alimentação, higiene e outros cuidados, em um cotidiano sempre igual (SILVEIRA, 2001; YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008). Além disso, a forma de trabalho adotada tem afastado as crianças das oportunidades lúdicas que deveriam impulsionar o seu desenvolvimento. São centradas em concepções assistencialistas, compensatórias e/ou preparatórias, calcadas no uso de cadernos, na cópia, na ausência do brincar e no treino motor (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008).

Nas escolas do campo essa problemática é agravada, pois as crianças enfrentam dificuldades geradas pela distância, pela formação dos professores e pela falta de apoio dos movimentos sociais (FIAMENGUE, 1998; YAMIN, 2006). Essa situação é visualizada pelo poder público, que reconhece que “Pouquíssimos são os que contam com um prédio específico para o atendimento às crianças pequenas” (BRASIL, 2005, p. 2). Ademais, sabe-se que as crianças com-terra¹ podem sofrer preconceito, pois existe a possibilidade de algumas pessoas avaliarem negativamente suas potencialidades pela “falta de contato com o mundo urbano”, como indica uma educadora (2006) que atua em uma instituição localizada na zona rural:

A criança do assentamento é diferente da cidade na forma da educação escolar, que você vê, sente essa carência na hora da aprendizagem. Ela demora mais do que

a criança da cidade. Porque a criança da cidade ela tem mais, ela já é acostumada com outras coisas, aí fica mais fácil. A criança do assentamento tem mais dificuldade na aprendizagem.

A partir do exposto, é importante considerarmos que ser uma criança assentada no Mato Grosso do Sul pressupõe a participação na (re)escrita da história de um Estado que nasceu centralizado nas mãos da elite, construído por meio de relações de poder, na desigual divisão de suas extensões territoriais. Sua constituição foi garantida pela exploração de famílias indígenas, camponesas, boias-frias e de trabalhadoras rurais e urbanas, entre outras.

Apoiadas por um movimento social, as crianças com-terra sul-mato-grossenses são integrantes de famílias que, de formas diferentes, desafiaram as determinações impostas pelas consequências históricas das ações de consolidação da grande propriedade e dos programas de colonização implantados no Estado. Os adultos queriam mudar sua história. Almejavam obter um pedaço de terra para criar seus animais, abrigar sua família e se afastar das ausências de emprego, de educação, e da impossibilidade de ter uma vida melhor (YAMIN, 2006).

Atualmente, junto com os adultos, elas trabalham com a pequena propriedade. A lida com o gado ou com a lavoura envolve todas as pessoas que residem no seu lote de morada, pois, diferentemente de outros segmentos sociais de maior poder econômico, na sua casa existe uma divisão de tarefas entre os homens, as mulheres, os/as filhos/as ou netos/as. Nesses lotes encontramos crianças que moram somente com os/as avós, outras com tios, enquanto seus pais residem e trabalham em outras localidades. Enfim, pudemos conhecer várias pessoas e crianças com características diversas de unidades familiares.

Podemos dizer que, apesar de não satisfazer as reivindicações dos movimentos sociais, o número de assentamentos implantados no Estado de Mato Grosso do Sul promoveu a

inclusão social de muitas famílias. Para alguns dos meninos e meninas, ser criança de reforma agrária significa, no momento passado, ter vivenciado as dificuldades da vida sob a lona, travando uma luta pela terra, cujas dificuldades abrangem, primeiramente, a garantia da posse (momento do acampamento) e, posteriormente, a sobrevivência no lote conquistado (momento do assentamento). Outras já nasceram no processo de luta ou nos próprios assentamentos. Independentemente, todas estão crescendo na condição de “crianças com-terra” e as condições de suas infâncias são dependentes das possibilidades trazidas pelo solo conquistado, da sua estrutura familiar, das características de gênero e etnia. De formas diferentes, nos assentamentos de reforma agrária, elas dividem seu cotidiano entre o brincar, a escola e as tarefas que proverão a subsistência da família. Isso é compreendido por meio das premissas de Sarmiento e Pinto (1997, p. 17), ao afirmarem que:

[...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época .

No cotidiano dos assentamentos rurais, a atividade de estudar impõe às crianças a transposição de obstáculos - tais como a inexistência de uma instituição nas proximidades do seu lote, as grandes distâncias a serem percorridas, a falta de um currículo do/no campo na escola e as dificuldades para a formação dos professores/as. Nesse sentido, é preciso considerar que elas são cidadãs que têm suas etapas de infância condicionadas pelas políticas brasileiras, geralmente pensadas para as crianças da cidade. Por essa razão, a educação que lhes é oferecida, muitas vezes, também é oriunda de ideologias criadas nos ambientes urbanos. Tais condições de vida indicam o quanto os problemas vividos

por elas precisam ser expostos. No caso da escola, a Educação Infantil do/no campo, ou mesmo a da zona urbana, precisa ser pensada como germens de novidades, como caminhos possíveis para a criação de novos processos educacionais, e não apenas uma cópia barateada do Ensino Fundamental (SILVEIRA, 2001).

De toda essa preocupação, focalizaremos importantes pontos que refletem sobre os limites que são impostos às crianças pré-escolares que residem nesses espaços: as condições estruturais das suas escolas e as concepções pedagógicas dos seus professores - visualizadas nos depoimentos e nas tarefas das crianças. Socializamos tais informações na tentativa de contribuir com as discussões da área em âmbito nacional, intencionando fomentar reflexões e debates sobre o assunto e, fazendo isso, denunciar a incipiente existência de políticas de atendimento específicas à criança pequena nos espaços do campo.

2 As instituições e as crianças com-terra

A edificação de uma escola nos espaços de assentamentos de reforma agrária é, sem dúvida, fundamental para as famílias com-terra. Desde a época do acampamento, a escola é um projeto esperado pelos adultos e pelas crianças. Ainda sob a lona, a falta de uma instituição escolar impõe a muitos pais (homens) o ingresso isolado no movimento dos sem-terra. Eles visitam esporadicamente suas famílias, que os esperam na cidade até que seja efetivada a instalação de uma escola na qual seus filhos possam dar continuidade aos estudos e, assim, se mudarem definitivamente para a terra prometida, como nos contou R (2006)⁴, 11 anos de idade, do Assentamento São Pedro: “Desde que iniciou a escola eu estou aqui”.

Depois de assentadas, o espaço do campo, cuja estrutura é determinada pela distância de tudo e de todos, transforma as

escolas no ponto de encontro para acontecimentos importantes na vida das famílias. Os prédios escolares contam com a possibilidade de reunir os assentados com os movimentos sociais e com os órgãos governamentais. Acolhem o trabalho realizado pelas mulheres e as ações promovidas pelas universidades. Centralizam os com-terra para decisões nas várias esferas - além de promoverem a realização das festas comemorativas.

Existe apenas uma creche nos assentamentos sul-mato-grossenses (SILVA, 2008). Isso significa que as crianças menores de quatro anos não têm garantido o seu direito à educação nessa etapa da Educação Básica⁵. Além de esse fato impedir que elas se beneficiem da cultura, da linguagem, da cognição e da afetividade como elementos fundamentais para seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2005), outros problemas decorrem: muitas acabam sozinhas ou sob o cuidado de irmãos na ausência dos pais na lavoura ou no serviço assalariado. Outras acompanham os serviços artesanais das mulheres, transitando entre retalhos, tintas, fibras de banana e receitas de sabão caseiro.

Nesse contexto, quando o atendimento institucionalizado existe nos espaços do campo, as crianças de cinco anos de idade são contempladas com o segmento da educação pré-escolar. Dos 13 assentamentos mapeados por nossas pesquisas, metade conta com prédios escolares e somente cinco oferecem o ensino pré-escolar.

Existem assentamentos que, além de oferecer educação formal para as crianças de 4 e 5 anos de idade do próprio assentamento, precisam matricular as crianças que residem nos assentamentos ou fazendas vizinhas, “relativamente próximas”, que não são contempladas com a oferta desse segmento da educação ou que, devido à contenção de despesas, tiveram suas escolas desativadas. Com isso, as crianças precisam se deslocar para serem contempladas com este atendimento. Isso implica na alteração da rotina de tais crianças, considerando que algumas têm que se submeter a uma viagem de mais de três horas para

chegar à escola e o mesmo tempo para o regresso até sua morada. Também encontramos escolas que agrupam turmas de cinco anos junto com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Embora exista o interesse, muitas crianças assentadas não frequentam as salas de Educação Infantil devido ao receio de seus pais quanto aos perigos que elas possam enfrentar nas estradas, viajando diariamente nos ônibus escolares. O depoimento abaixo ilustra tal contingência; uma mãe (2005) fala sobre a sua preferência de morar na casa da agrovila que está localizada ao lado da escola, mesmo que esteja longe da sua terra de trabalho.

Lá (no lote) vai ser diferente porque, assim: eu sei que ela entra na escola uma hora. Quando falta cinco minutos eu deixo ela ir, quatro minutos. Chega lá e é a hora de bater o sinal. Lá [no lote] não. Lá eu vou ter a preocupação que ela vai entrar num ônibus, sei lá, se não vai cair. Eu sou muito assim de ficar pensando nas coisas antes de acontecer, sabe? Então, com isso eu sofro muito [...].

Nesse sentido, também encontramos famílias cujas mulheres alteraram completamente sua rotina para que os filhos(as) possam estudar: elas acompanham diariamente as crianças à escola e ficam sentadas, conversando ou estudando, esperando a aula terminar.

Em alguns assentamentos não existe escola e nem outra escola rural vizinha. A prefeitura considera inviável a construção de uma instituição, considerando a “pouca quantidade” de crianças que teriam idade para ser matriculadas. Isso sinaliza uma visão excludente, pois afeta diretamente a vida daquelas que precisam estudar e que para isso são submetidas a longas viagens até a área urbana.

Nossas pesquisas revelam, ainda, que, das instituições visitadas, somente uma “parece” tentar estabelecer, de certa forma, uma ligação com o movimento social que direcionou a luta do assentamento (a luta pela terra). Suas paredes externas

evidenciam, pelos desenhos pintados, um vínculo entre escola, terra e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um assunto que precisa ser aprofundado por futuras pesquisas.

3 Algumas considerações sobre o espaço físico das salas pré-escolares

O espaço físico nas instituições de Educação Infantil é um dos integrantes importantes na educação, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Estudiosa das questões das crianças pequenas, Faria (1999) salienta que o espaço físico de uma sala pré-escolar precisa “tornar-se” um ambiente adequado para realizar um trabalho educativo de qualidade. No caso das escolas dos assentamentos rurais, assim como em outras instituições, acreditamos que a estruturação adequada do espaço também está atrelada à função atribuída à pré-escola, às concepções dos educadores/as, ao apoio oferecido pelos municípios e à intervenção dos movimentos sociais, orientando e reivindicando condições educacionais.

Por meio de nossas pesquisas não pretendemos estabelecer juízos de valor absolutos, já que os assentamentos rurais são constituídos por sujeitos com diferentes histórias, formações e necessidades. Objetivamos apresentar reflexões oriundas do contato que estabelecemos com a realidade investigada, que nos possibilitem discutir a situação da Educação Infantil presente em algumas escolas do/no campo.

Sabemos que as características do espaço físico e a forma como ele é organizado e utilizado interferem no cotidiano das salas pré-escolares, na maneira como cada criança constrói territórios em função do seu ritmo, de sua história e das intervenções propostas pelos adultos (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995). Se o ambiente deve garantir que elas vivam de fato as suas infâncias

e que tenham melhores condições de vida (ROSSETI-FERREIRA, 2006), infelizmente a situação da maioria das escolas dos assentamentos sul-mato-grossenses reflete o descompromisso do poder público em relação à primeira etapa da Educação Básica.

Em nossas pesquisas não encontramos construções específicas para abrigar a educação infantil que apresentem condições adaptadas para receber as crianças, que promovam uma educação que considere efetivamente as características desse atendimento. Geralmente, edificam-se quatro paredes, sem espaço para que as crianças se movimentem, brinquem, andem, corram, dançam, entre outras atividades. Também faltam materiais que ofereçam possibilidades de um trabalho pedagógico, por meio de atividades diversificadas.

Quando existe a oferta de turmas de pré-escola nas instituições dos assentamentos, a estrutura física das salas é, muitas vezes, compartilhada com alunos de outras séries em outros períodos, o que dificulta a manutenção de um ambiente estimulador e impede a otimização dos recursos/materiais para a faixa etária, pois esses acabam danificados pelas crianças maiores. Essa realidade decorre da insuficiência de espaços nas escolas, que priorizam outras etapas da Educação Básica exigidas pela legislação.

A situação precária de alguns prédios, a desativação de instituições em algumas localidades e a inexistência de ambientes para a prática desportiva afetam as crianças do campo, inclusive as pequenas. A maioria das escolas dispõe de restrito espaço externo coberto para que elas possam brincar e outras salas para que desenvolvam atividades voltadas ao teatro, à pintura, entre outras. Seus banheiros também são inadequados. Possuem vasos sanitários impróprios para sua idade, sem assentos nem proteção antiderrapante.

Na maioria das salas o mobiliário impede interações entre as crianças e a livre movimentação. As paredes estão descascadas e as janelas, além de não favorecerem a ventilação e a iluminação,

não permitem que elas visualizem o espaço externo.

Dentre os materiais disponíveis, a lousa, o giz e o caderno foram os instrumentos mais comuns que encontramos. Alguns municípios distribuem às crianças apenas lápis e canetas coloridas, o que revela um desconhecimento das necessidades da faixa-etária - como brinquedos de todos os tipos, jogos de tabuleiro, de alvo e de construção, fantasias, fantoches, livros infantis, baldes e outros objetos para as crianças construírem na areia. Tais instrumentos seriam imprescindíveis para proporcionar-lhes o direito à brincadeira e à experimentação das várias linguagens.

Por outro lado, também é importante que os profissionais aprendam a organizar os materiais de que a instituição dispõe. Em apenas uma escola que visitamos os poucos materiais disponíveis eram guardados em prateleiras baixas, favorecendo a exploração das crianças. Caso fossem utilizados adequadamente, permitiriam o livre acesso, favorecendo que elas escolhessem quais desejariam usar e como desenvolveriam determinadas atividades, uma ação pedagógica importante, segundo Abramowicz e Wajskop (1995).

Além do ambiente interno, é importante avaliarmos o espaço externo das escolas, já que as orientações oficiais indicam a organização de ambientes lúdicos alternativos nas instituições de Educação Infantil, nos quais as crianças possam correr, balançar, subir, descer, escalar, pendurar-se, escorregar, jogar bola, brincar com água e areia (BRASIL, 1998). Boa parte dessas habilidades é garantida pela existência de um gramado, de espaços amplos, de um parque infantil e de um tanque de areia.

Das escolas que atendem à educação pré-escolar que pesquisamos, somente três possuem parque. Na época da coleta de dados, uma possuía brinquedos de parque e um campo de areia. Tal espaço, contudo, apesar de amplo, necessitaria de mais brinquedos, considerando que atende crianças oriundas de outros assentamentos e fazendas. Já outra escola investigada⁶ possui um

espaço externo favorável, com um parque, uma quadra cimentada e um lugar sombreado nas proximidades. Importante registrar que os parques que encontramos nas escolas do campo têm brinquedos insuficientes e que algumas estabelecem um tempo de uso restrito às crianças pré-escolares, que reclamaram que só brincam nele uma vez por semana. Além disso, encontramos reivindicações das crianças maiores por não poderem usufruir do parque que, devido à fragilidade, é reservado ao uso dos menores.

Consideramos importante a existência de parque nas instituições de Educação Infantil, já que os brinquedos proporcionam oportunidade de movimentos e brincadeiras diversas. Lembramos, porém, que cada instituição deve acolher e valorizar o vasto repertório de brincadeiras que as crianças e as famílias assentadas trazem, que também se constituem em um material rico para ser trabalhado no dia a dia, tais como as brincadeiras de faz-de-conta e os jogos diversos.

Na maioria das escolas não encontramos hortas, jardins ou pomares onde as crianças possam aprender a cultivar, conservar e usufruir da produção destas plantas. A maioria delas depende exclusivamente de produtos industrializados para o preparo da merenda escolar servida.

4 Refletindo acerca das atividades pedagógicas

Os dados coletados mostram que a escola é importante para as crianças pré-escolares e que elas gostam de frequentá-la. Os motivos dessa avaliação positiva também estão relacionados às questões da socialização que ela proporciona aos alunos, que podem conviver com seus pares. A escola pode ser considerada parte da rotina das crianças dos assentamentos. A maioria delas chega cedo, o que lhes permite conversar e brincar, uma prática dificultada pela distância entre os lotes em que residem. As

brincadeiras envolvem corrida, esconde-esconde e brinquedos que trazem de casa. De acordo com a fala de uma das crianças, moradora do assentamento rural São Pedro, com oito anos de idade [200-?], a escola “é legal e tem espaço e tem um monte de crianças para brincar, jogar futebol na grama. E a gente compra balas e doces e tem um espaço grande”.

Em relação às atividades pedagógicas, observamos que as escolas, na expectativa de conseguirem sucesso para ensinar os rudimentos da leitura e da escrita, acabam, muitas vezes, se esquecendo que o brincar e outras formas de linguagem são fundamentais para o desenvolvimento harmônico do indivíduo. Depoimentos coletados em diferentes assentamentos indicam que o trabalho com as diversas linguagens (oral, musical, artística, escrita e poesia) desenvolvido nas salas pré-escolares está sendo sufocado pela ênfase dada às atividades de um ensino que prepara as crianças para a leitura e para a escrita. Uma criança de oito anos [200-?] nos indicou “Porque eu copio e o meu pulso dói e o meu dedo”. Uma mãe [2005] afirmou que enquanto: “No Pré-1 as crianças fazem bolinhas, minhoquinhas, [aquelas matriculadas no Pré-2] aprendem a conhecer as letras”. Outra assentada [200-] nos contou que sua filha “conhece todas as letras, mas não sabe juntar”. Justifica que na sala do pré são aplicados “desenhos mimeografados para pintar e continhas de pintar os numerais. A professora disse que [nessa turma] não pode usar caderno, que é proibido, que só pode dar trabalinhos”.

Por isso, para algumas crianças, “A escola é chata, não tem Educação Física; às vezes, não tem lanche. Não tem nada legal. Só sei escrever” (G., 2007, 8 anos). A origem dessa “reclamação” é visível nos cadernos, nas atividades mimeografadas e nas falas - que revelam a existência da reprodução de um ensino pautado na repetição mecânica/descontextualizada das letras, dos números e de exercícios de coordenação motora fina. Encontramos muitos cadernos que estavam repletos de atividades de cópias

de vogais, de sílabas, de numerais e de palavras isoladas, sem que seus autores soubessem identificar o que haviam escrito. Quando indagadas sobre seus conhecimentos, muitos afirmaram que só “sabiam escrever e não ler”. Essa situação se estende ao rendimento escolar dos alunos mais velhos, já que encontramos crianças de todas as idades e séries ainda não alfabetizadas. Como exemplo, podemos citar o depoimento de um menino de cinco anos de idade que revela que sua professora “manda escrever umas letras”, como “o, a, e, o”.

Outro fato observado é que muitas salas pré-escolares estão ornamentadas com desenhos feitos pelos professores, uma postura que, a nosso ver, não valoriza o potencial dos pré-escolares e que explora a sua criatividade. Todas exibem, no alto das paredes, longe do acesso das crianças, o alfabeto e os números de zero a 10. Algumas utilizam cartazes para verificação do tempo e para divulgar as datas dos aniversários. A prática diária da “tomada de letras” esclarece porque uma menina de seis anos de idade, ao ser indagada sobre os seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita, nos afirma que “decorou apenas o abecedário”.

Subsidiadas nas reflexões de Ferreira et al. (2005), visualizamos em tais simbolismos a veiculação de conteúdos inadequados à fase pré-escolar e a reprodução de artefatos veiculados pela mídia em detrimento da organização de cenários que poderiam proporcionar a estimulação da imaginação. Essa é uma herança histórica do nosso país que constituiu o atendimento pré-escolar como um espaço que antecede a escola e é, por isso, preparatório. Devido a isso, desconsidera as características, as potencialidades e as necessidades das crianças.

Outra concepção observada na fala de alguns educadores/as foi a que preconiza a ideia de que a pré-escola não deve preparar para a escolaridade posterior e, portanto, que a pré-escola não deve sequer apresentar as letras e os números às crianças. Da mesma forma que a repetição do alfabeto, essa premissa também

desconsidera que a alfabetização é um processo que se inicia desde a mais tenra idade.

A ênfase no período preparatório para a alfabetização, quando adotada por essas escolas do campo, resulta em implicações no desenvolvimento das crianças na medida em que elas são privadas do acesso aos conhecimentos sistematizados e impedidas de desenvolver projetos de trabalho que sejam significativos. Os conteúdos trabalhados deveriam se configurar como um meio para que elas desenvolvessem suas capacidades e que exercitassem sua maneira de pensar, de sentir e de ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo, constituindo-se em um instrumento para compreensão de sua realidade (BRASIL, 1998).

5 Considerações finais

Ao refletirmos sobre a educação infantil do/no campo, não podemos deixar de ressaltar que as comunidades assentadas com as quais mantivemos contato manifestaram interesse pela abertura de instituições de Educação Infantil. Esse fato demonstra que essa não é uma demanda restrita aos espaços urbanos. Contudo, para além do atendimento das necessidades dos adultos, que esperam que as creches e as pré-escolas possam ser um lugar que abrigue seus filhos enquanto eles/as trabalham, propiciar este atendimento educacional é importante no sentido de garantir um direito que pertence às próprias crianças, tanto as moradoras do campo como as da cidade. Além disso, defendemos que apenas oferecer o atendimento não é suficiente. É necessário que as crianças tenham acesso a algo que possa contribuir de maneira significativa com seu desenvolvimento e com suas aprendizagens.

A respeito da problemática apresentada em relação à alfabetização, gostaríamos de ressaltar que esse processo deve ser significativo. Para isso ocorrer, é necessário que as crianças

produzam materiais, coisas e situações que representem a fala, ou seja, aquilo que pode ser escrito, levando-as à compreensão das funções reais dessa forma de comunicação.

Assim como deveria ocorrer com o “ensino da cidade”, é preciso que a alfabetização nos espaços do campo extrapole o codificar e o decodificar letras. Deve ser concebida como um processo de apropriação de significados, o que demanda experiências de situações reais de interação da criança com o mundo. Por isso, o trabalho escolar precisa propiciar oportunidades de ouvir e de contar histórias, o relato de fatos, o brincar de faz de conta, entre outras atividades que levem as crianças a pensar sobre o uso real da leitura e da escrita. Tais momentos são importantes para a constituição das subjetividades e das identidades.

Infelizmente, a escolarização precoce não permite que tais situações aconteçam. Isso faz com que as crianças vivam uma pré-escola esperando a professora “passar” atividades a serem copiadas. Tal postura, em grande parte, pode ser considerada resquício de funções educativas veiculadas historicamente no nosso país voltadas a conter índices de fracasso escolar. Como consequência, prioriza o ensino do desenho das letras e omite a real função da linguagem escrita. Além do mais, os esforços exigidos às crianças pelas atividades de treino viso-motor minimizam suas chances de corresponder às expectativas dos professores, tendo ampliadas suas “[...] história[s] de fracasso e de cansaço em relação à escola que condiciona sua expectativa e sua relação futura com a escola” (MELLO, 2005, p. 31).

Apesar de toda a problemática exposta, essas práticas não são aceitas sem questionamentos e conflitos pelos professores/as dos assentamentos. Isso foi constatado no trabalho que eles/as vêm planejando, que procura mesclar atividades de preenchimento de folhas mimeografadas e de cadernos (que lhes proporcionam segurança) a propostas que buscam desencadear a ação das crianças para além do ato de escrever e de copiar. Isso revela

que desejam mudar, embora ainda exista um desconhecimento pedagógico e didático para a efetivação dessa intenção.

Finalizando, refletimos que pensar a Educação Infantil nos assentamentos rurais exige que lutemos por conquistas fundamentais, que envolvem:

- a efetivação da legislação nacional e internacional para a infância – que garanta o direito à educação para todas as crianças desde o nascimento. Importante considerar que, no caso de uma escola que foi edificada graças à luta dos trabalhadores sem-terra, a inclusão social almejada pelas políticas de reforma agrária deve contemplar medidas que impeçam que as crianças permaneçam “trancadas”, realizando trabalhos motores, afastadas do acesso ativo da língua escrita e dos conhecimentos sistematizados;

- a reorganização pedagógica das escolas e das salas pré-escolares de forma que elas atendam às necessidades de educação, de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças, propiciando momentos de interação, curiosidade, imaginação e aprendizagem (BRASIL, 2006b);

- a valorização das experiências e das potencialidades das crianças com-terra;

- a garantia de que as crianças do campo possam estudar no assentamento onde residem. Se isso não for possível, o transporte escolar deverá ser ágil, seguro e confortável.

Nossas pesquisas indicam a viabilidade de implantação da Educação Infantil nos espaços do campo por meio da construção coletiva de práticas pedagógicas que respeitem/valorizem as especificidades/potencialidades das populações rurais. É emergente o apoio de políticas públicas que permitam que elas vivam de fato sua infância.

Observa-se que pensar a Educação Infantil nos espaços do campo exige que as escolas estabeleçam uma relação entre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) com os outros documentos que tratam

especificamente da educação formal das crianças pequenas no Brasil, organizados pelo Ministério da Educação, os estudiosos da área⁷ e as orientações dos movimentos sociais.

Além disso, a exemplo dos outros segmentos da educação, o currículo que dirige as atividades para as crianças de zero a cinco anos de idade também precisa conceber o espaço dos assentamentos como um espaço próprio de culturas que estabelecem uma relação com as questões urbanas (considerando a proximidade e o contato das famílias com as cidades vizinhas e a mídia), observando, contudo, como evitar que a realidade e a riqueza da cultura local sejam sufocadas.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, incluindo o segmento da Educação Infantil, devem estar vinculadas à realidade dos assentamentos, respeitar as diferenças, o direito à igualdade e cumprir os preceitos da LDB n° 9394/96, contemplando a diversidade do campo em relação aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e de etnia. Nesse contexto, a reorganização do calendário escolar é apenas “uma” das alterações possíveis, mas, muitas vezes, é a enfatizada pelos educadores/as.

Acreditamos na possibilidade real de implantação e de manutenção de instituições infantis nos assentamentos. Isso demanda a valorização desse segmento pelo poder público não como uma fase preparatória ou preventiva, mas como uma etapa importante para as crianças com-terra. Se organizada adequadamente, ela atenderá suas necessidades sociais e individuais, favorecendo seu processo de integração, veiculando conhecimentos significativos, promovendo atividades desafiadoras e criativas. Lembramos que tal premissa não impede a inclusão do “trabalho com as letras” no seu cotidiano se essas atividades respeitarem as características da faixa-etária, se forem realizadas de maneira ativa, interessante e possibilitarem que as crianças possam participar, imaginar e brincar...

NOTAS

- ¹ Projetos envolvidos: Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT / CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (2006/ FUNDECT) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (em andamento/ FUNDECT). As discussões foram baseadas na análise dos dados dos assentamentos de Nova Alvorada e Nova Alvorada do Sul PAN e PANA (Nova Alvorada do Sul), Taquaral (Corumbá), Capão Bonito II e São Pedro (Sidrolândia), Boa Sorte, Guaçu, Santa Rosa, Aliança (Itaquiraí), Fortaleza e Bom Sucesso (Rio Brillante) e São Sebastião (Ivinhema). Os professores pesquisadores envolvidos nesses projetos pertencem não apenas à UEMS, mas também à Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.
- ² A nomenclatura criança pequena começou a ser utilizada nos documentos das políticas públicas brasileiras a partir da década de 1990 e se refere às crianças de 0 a 6 anos de idade, portanto aquelas que possuem o direito de frequentar as instituições de Educação Infantil.
- ³ Este termo refere-se às crianças assentadas pela reforma agrária brasileira, conforme utiliza Yamin (2006).
- ⁴ As crianças e os adultos serão nomeadas apenas pela letra inicial de seu primeiro nome.
- ⁵ A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a LDB nº 9394/1996.
- ⁶ Especificamente a localizada no Assentamento Capão Bonito II (Sidrolândia-MS).
- ⁷ Entre eles, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2001), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os documentos oficiais atuais - como os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, que se propõe a identificar se o atendimento à população do campo respeita sua identidade, seus saberes e suas necessidades específicas (BRASIL, 2009).

Referências

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu. Um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela**. São Paulo: Loyola, 1991.

ABRAMOVICZ, A.; WAJSKOP, G. **Creches**. Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

_____. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. **Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. **Indicadores Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, nº 1 de 03 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2009.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: _____; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados: São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1999.

FIAMENGUE, E. C. Infância e diversidade: representações de crianças e assentamentos de reforma agrária. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, ano VI, n. 6, p. 9-34, 1998.

FURTADO, E. D. P.; BRANDÃO, M. de L. P. O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais- colocando gás na lamparina... In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.br>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

G. Educação nos Assentamentos: depoimento [2007]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Restinga: Assentamento Boa Sorte, [2007]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. **Política Estadual para a Educação Infantil**. Campo Grande, MS: SED/MS, 2006.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: _____; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**. Fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OUTRA assentada. **Educação nos Assentamentos:** depoimento [200-?]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Patrocínio: Assentamento Rural São Pedro, [200-?]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

PINTO, M.; SARMENTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

R. **Educação nos Assentamentos**: depoimento [2006]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Patrocínio: Assentamento São Pedro, [2006]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres da Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SENADO FEDERAL (Brasil). Comissão de direitos humanos e legislação participativa. **Parecer s/n, que dispõe sobre a construção e o funcionamento de creches em assentamentos rurais**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://webthes.senado.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

SILVA, A. S. Política de atendimento à criança pequena em MS. In: SENNA, Ester (Org.). **Política educacional do Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Análise e diagnóstico 1980-1990. Campo Grande: UFMS, 2000.

SILVA, T. P. Reforma agrária e educação: a realidade dos assentamentos rurais em Mato Grosso do Sul. In: ALMEIDA, R. A. (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão disciplinar**. Campo Grande: UFMS, 2008.

SILVEIRA, D. de B. A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos....** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.br>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

UMA criança de oito anos. **Educação nos Assentamentos**: depoimento [200-?]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Patrocínio: Assentamento Rural São Pedro, [200-?]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento). UMA das crianças. **Educação nos Assentamentos**: depoimento [200-?]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Alme-

rinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Patrocínio: Assentamento Rural São Pedro, [200-?]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

UMA educadora. **Uma educadora:** depoimento [2006]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Nova Alvorada do Sul: Assentamento Rural..., [2006]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

UMA mãe. **Educação nos Assentamentos:** depoimento [2005]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Nova Alvorada do Sul: Assentamento Rural..., [2005]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

YAMIN, G. A. **Crianças com-terra:** (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária. 2006. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____; RODRIGUES, A. M. R. V.; SILVEIRA, D. B. A mediação como instrumento fundamental para o trabalho de estágio supervisionado: limites e possibilidades na Educação Infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

Recebido em: 15 de abril de 2009.

Aprovado em: 19 de junho de 2009.

Trabalho docente na Educação Infantil: uma atividade relacional

Eronilda Maria Góis de Carvalho

1 Introdução

O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais. O professor é um gestor de dilemas. E a consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando-os, clarificando-os, estabelecendo as suas ligações, extraindo as derivações das opções que se agrupam em torno destes dilemas (GIMENO SACRISTÁ, 2000).

Quando se pensa no trabalho docente na Educação Infantil é preciso conhecer o contexto determinado pelos condicionantes da história da educação e da Educação Infantil em nosso país, onde permanecem dúvidas, indefinições e ambiguidades acerca da Pedagogia, do perfil profissional e da profissionalização do magistério e sobre as atribuições da Educação Infantil (creche e pré-escola) e das famílias das crianças pequenas.

O campo das indefinições e dos conflitos entre as atribuições familiares e a Educação Infantil, isto é, entre as atribuições das mães e dos pais (em casa) e das professoras e dos professores (na creche e na pré-escola) está instaurado, porque essa área da educação básica não se volta apenas para a criança, mas para a infância em sua totalidade e para os pais, cuidando deles em maior ou menor escala.

Essa constatação nos fez questionar o seguinte: Afinal, que

parte do cuidado é responsabilidade de cada instituição (casa e educação infantil) e de cada sujeito no interior de cada uma delas? Como o/a educador/a deve posicionar-se na pré-escola? Seria como um/a substituto/a paterno e/ou materna, um/a / assistente social? Um/a professor/a?

Foi a busca de respostas para as questões supracitadas que resultou em uma tese de doutorado, intitulada: *Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública*. O ponto de partida para a construção da proposta de trabalho ora apresentada foi a constatação de que a reflexão sobre as relações de cuidado, gênero e práticas docentes não tem sido incorporada, de forma abrangente, aos cursos de formação inicial e continuada existentes na Universidade Estadual de Santa Cruz, e direcionados aos profissionais que lidam com crianças pequenas nos municípios que estão no seu entorno.

Tardif (2005, p. 113) indica que “a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica”. Tal afirmação possibilita entender a Pedagogia como um campo de relações humanas e a imersão das práticas pedagógicas nessas relações. No caso da Educação Infantil, essa indicação demanda algumas especificidades que serão aqui problematizadas.

2 Definições, procedimentos e recursos utilizados

Conforme já destacado, esse estudo se delineou tendo como foco o trabalho docente de cinco professoras e dois professores/ estagiários, em uma pré-escola pública situada no Município de Itabuna, Bahia, e analisado com base nas questões ligadas ao cuidar/educar e às relações de gênero na educação infantil. A nossa preocupação, como pesquisadora, consistiu, sobretudo, em conhecer as professoras e os professores de crianças, na tentativa

de compreender seu trabalho docente e verificar os elementos presentes na constituição da especificidade da Educação Infantil.

Para Goldenberg (2000), por exemplo, o ato de compreender o objeto estudado está ligado ao universo existencial humano, e as abordagens qualitativas enfatizam a compreensão de fenômenos sociais, baseadas em suas particularidades, dando relevo à subjetividade e à singularidade, privilegiando, assim, a imersão profunda no campo estudado, em busca do significado das ações em suas dimensões históricas, materiais e políticas. Nas palavras de Erickson (1986), trata-se de fazer com que aquilo que é familiar se transforme em “algo estranho”.

Por tal razão, a informação prestada pela Secretaria de Educação do Município de Itabuna sobre os docentes do sexo masculino, a de que os mesmos só atuam na Educação Infantil nos momentos de estágio supervisionado, não se constituiu em um obstáculo para a realização deste trabalho. Ela foi desafiadora e fortaleceu o anseio de prosseguirmos em busca de elementos para o estudo das atividades docentes exercidas por mulheres e homens na Educação Infantil. E, por isso, nesse estudo optamos pela inclusão de dois professores/estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada no município de Ilhéus, Bahia, e de cinco professoras da Pré-Escola Alegria¹.

Para citar alguns autores estrangeiros que trabalham com a categoria “trabalho docente”, destacamos os trabalhos de Apple (1995), Bondioli e Mantovani (1998-2004), Tardif e Lessard (2005), Perrenoud (2001) e Sarmiento (2000-2003). No Brasil, despontam, entre outros, os trabalhos de Campos (1999), Carvalho (1998), Carvalho (2007), Rocha (1999) e Rosemberg (2002), que fazem uma análise criteriosa da produção bibliográfica acerca da categoria docente, enfocando a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esclarecemos que, nesse estudo, consideramos “trabalho

docente”, os aspectos relativos à formação e ao vínculo empregatício, as ações, formais e informais realizadas pelos sujeitos nas suas relações com as/os demais profissionais, com as crianças e com as respectivas famílias. As ações mencionadas contêm um conjunto de conhecimentos específicos adquiridos ao longo de suas histórias de vida, formação acadêmica e experiências profissionais. Os aspectos informais das relações referem-se aos momentos que na Pré-escola Alegria iam além da previsibilidade e diziam respeito às demandas das próprias crianças.

No percurso metodológico estabelecido neste trabalho - que se constitui em um estudo de caso - utilizamos a abordagem qualitativa e algumas ferramentas provenientes da etnografia, esclarecendo que a mesma, como procedimento de pesquisa, não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como ‘marco’, ou seja, que limite o processo de observação, que é uma exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais. Para Rockwell (1987), o ato de compreender o objeto estudado está ligado ao universo existencial.

Goldenberg (2000) declara que as abordagens qualitativas enfatizam a compreensão de fenômenos sociais baseadas em suas particularidades, dando relevo à subjetividade e à singularidade e privilegiando a imersão profunda no campo estudado, em busca do significado das ações em suas dimensões históricas, materiais e políticas. Segundo André (1989), na pesquisa educacional, os pesquisadores geralmente não têm condições de levar a etnografia “ao pé da letra”, mas, sem dúvida, podem tomar emprestados alguns de seus elementos para estabelecer maneiras criativas de interagir com o objeto e compreender seu trabalho de investigação.

Sendo assim, seria preciso que nos apropriássemos de algumas qualidades da etnografia, como, por exemplo, a tolerância às ambiguidades, ou seja: saber conviver com as dúvidas e incertezas, ter sensibilidade, comunicação e a capacidade de

interagir com os sujeitos, além de possuir habilidade para a expressão escrita. Por isso, é possível afirmar que a história do/a pesquisador/a interfere na sua maneira de ver o objeto.

Nos primeiros momentos da pesquisa empírica, fizemos duas palestras para as cinco professoras e os dois professores/estagiários da Pré-escola Alegria - sujeitos centrais do estudo - sobre questões pertinentes à Educação Infantil e fizemos duas séries de observações participantes em seus grupos de trabalho. Esse tipo de observação, muito utilizada nas pesquisas de cunho etnográfico, permitiu um acompanhamento mais minucioso das situações em que os sujeitos estavam envolvidos e os registros dessas observações eram sempre feitos em momentos posteriores à nossa estada na Pré-escola Alegria.

Lembramos que, na Educação Infantil (creches e pré-escolas), geralmente denomina-se “grupo de trabalho” a divisão por faixa etária de meninos e meninas que frequentam as creches e pré-escolas. No município de Itabuna, Bahia, a maioria dos grupos recebe denominações como berçário, maternal, primeiro e segundo períodos e pré-escolar, tal como acontece na Pré - escola Alegria.

Após os primeiros contatos e observações nos diferentes grupos de trabalho, realizamos duas séries de entrevistas individuais e duas coletivas, com as cinco professoras e os dois professores/estagiários, e uma série de entrevistas com a diretora, vice-diretora e coordenadora e alguns dos familiares selecionados. As entrevistas com os professores/estagiários tiveram continuidade na Universidade Estadual de Santa Cruz, após o término do estágio supervisionado, enriquecendo esse estudo com informações relevantes. Essas entrevistas não seguiram uma ordem lógica porque estavam diretamente relacionadas ao consentimento dos sujeitos em relação a sua participação no processo de investigação.

Utilizamos, também, o recurso dos questionários, cujo obje-

tivo era levantar dados pessoais e profissionais, tais como: idade, estado civil, filiação, formação, experiências profissionais anteriores, entre outros. Por meio desse recurso, acumulamos muitas informações. Esses questionários também foram aplicados com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, além de uma merendeira, dois funcionários dos serviços gerais e todos os responsáveis pelas crianças dos diferentes grupos de trabalho (pais, mães e/ou avós) da Pré-Escola Alegria.

Erickson (1993) defende uma postura cooperativa de diálogo aberto entre pesquisador e grupo pesquisado de modo que a pesquisa não se limite a mostrar o *que* e *como* está ocorrendo, mas, também, como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor. Para Dauster (1989) e André (1999), a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para aproximar o/a pesquisador/a dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado. Nesse trabalho, os registros efetuados utilizando essas duas técnicas foram fundamentais para a construção das categorias que emergiram no decorrer do estudo.

Algumas brincadeiras, expressões e até mesmo algumas propostas feitas pelas professoras e professores e o modo como interagiam com aquelas crianças, por diversas vezes deixaram de ser captadas em razão da excitação e movimentação das crianças pequenas, dentro e fora da sala de aula. Essa movimentação oportunizou a utilização da técnica de filmagens com o objetivo de obter um número maior de registros de dados significativos para esse estudo.

O cruzamento dos dados coletados a partir dos registros de campo, das observações participantes, das filmagens e das entrevistas permitiu a realização da “triangulação” que parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com

uma macrorrealidade social (TIVIÑOS, 1987; SARMENTO, 2003).

Para Lessard-Hérbert – Gérard (1990), Trivinos (1987) e Sarmento (2003), a triangulação de dados, isto é, a utilização de diversas fontes e métodos de coleta de dados se constitui na técnica mais recomendada para se evitar problemas sobre a validade das pesquisas qualitativas. Isso significa que a triangulação possibilita validade teórica, pois evita a contradição e fornece retorno na relação teoria-prática. A falta dessa triangulação pode ser um obstáculo na relação entre os dados colhidos e os objetivos da investigação, dizem esses autores, com os quais concordamos

Evidentemente, a coragem e a ousadia na utilização de diferentes instrumentos implicaram em algumas consequências no decorrer do trabalho, como, por exemplo, certas limitações nas análises de alguns dados. Mesmo assim, assumimos os riscos e prosseguimos nesse percurso teórico-metodológico cheio de surpresas.

3 Infância: responsabilidade da família ou da pré-escola?

As autoras italianas Bondioli e Mantovani (1998) e Ongari e Molina (2003), em suas pesquisas, elaboraram alguns apontamentos que são válidos para a realidade educacional brasileira. Ongari e Molina (2003, p. 22), por exemplo, afirmam que apesar da riqueza e do interesse teórico trazidos pela reflexão educativa que se tem construído, pouco a pouco, em torno das creches e pré-escolas, persiste a falta de uma discussão global sobre a profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo; “[...] o papel da educadora de creche e de pré-escola foi vivenciado mais como um papel profissional ‘a ser inventado’ do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado” (ONGARI; MOLINA, 2003, p. 22).

Concordamos com essas autoras quando declaram que a profissão de professor e de professora do Ensino Fundamental não é compatível com a pedagogia da Educação Infantil, pois essa se diferencia da pedagogia escolar quanto às suas funções. Uma concepção de pedagogia para a criança pequena precisa valorizar as relações entre os diferentes sujeitos: adultos e crianças, adultos/ adultos e crianças/crianças, considerando as condições e as limitações: institucionais, afetivas, simbólicas e aquelas ligadas às relações de poder que estão intrínsecas em todos os espaços. E nesse caso, como valorizar as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos com as crianças pequenas? Quais as atribuições de cada um?

Constantemente, ouvíamos das professoras da Pré-Escola Alegria que as famílias, de um modo geral, estariam deixando parte dos seus encargos para a pré-escola e a creche, gerando um acúmulo de trabalho quase insuportável. Comungando com esse pensamento do grupo, o professor Bruno desabafou:

Há momentos que fazemos tudo aqui. Você tem que ensinar a criança a ter boas maneiras, a ter limites, a não dizer palavrões, não bater nas outras, a usar o sanitário, lavar as mãos. E ainda tem de cuidar dos remédios, dos piolhos, das unhas sujas e grandes, aspectos que fogem das nossas obrigações (informação verbal)².

Esse era o discurso-padrão das cinco professoras e dos dois professores envolvidos na pesquisa. Em certos momentos, algumas atitudes de empatia e compreensão se surperpunham a essa queixa, especialmente nos depoimentos e ações das professoras Laíse e Letícia, esta última utilizando, frequentemente, o recurso da maternagem e da comparação com as mães das crianças. Tais situações permitiam a percepção de algumas mudanças nas dinâmicas e formas de organização familiar que têm contribuído para ampliar a confusão na área da Educação Infantil, potencia-

lizando os conflitos e as acusações.

Eis a declaração da professora Letícia sobre o assunto:

Há alguns anos atrás, a relação professor / aluno era mais fácil, pois a mãe participava mais da vida escolar do filho. Hoje, tudo é complicado e ela não tem tempo para cuidar das crianças, deixando toda responsabilidade com a escola (informação verbal)³.

Já a professora Laíse enfatizou:

Veja bem: A gente tem assumido a educação familiar, além do ensino e da construção da parte pedagógica. As crianças chegam sem limite e cheias de problemas. São problemas de saúde, algumas não têm controle da bexiga, outras choram o tempo todo [...] Eu sei que hoje, na maioria das vezes, a mãe sai cedo de casa e só chega à noite. Eu mesma quando saio de casa deixo meu filho dormindo. A vida é muito corrida e, por isso, as mães não têm tempo para dar uma boa educação (informação verbal)⁴.

Esses depoimentos sobre o cuidar-educar infantil revelam a combinação de elementos de uma tradição de filantropia surgida no quadro de um pensamento autoritário e controlador e de um discurso predominante no século XX, sobre a inadequação cultural e moral das famílias pobres. Na maioria dos depoimentos dos sujeitos, ficava implícito que as atitudes de cuidado só eram legitimadas no campo da filantropia, ou seja, no atendimento às crianças economicamente desfavorecidas e moralmente frágeis.

Essa visão preconceituosa e acusatória sobre as famílias, firmada em um julgamento moral feito a partir de generalizações, era compartilhada de forma evidente pelos professores Bruno e Laíse. Ou seja, de um lado, pela professora mais envolvida em práticas ligadas ao modelo ideal de cuidado, cuja declaração evidenciava que esse julgamento cumpria a função de justificar e dar legitimidade a essas práticas:

O pai e a mãe têm obrigação de tomar conta dos filhos. Olhe o exemplo da galinha. Ela só larga os pintinhos quando eles se viram sozinhos. Agora, o ser humano se transformou em máquina de fazer filho e não quer e nem sabe tomar conta da cria. Esse é o grande problema! (informação verbal)⁵.

Essa era, também, a visão presente nas interpretações do professor Bruno, que sempre tinha um discurso acusatório para justificar a quase inutilidade de ações junto às famílias e sua indignação em relação ao que ele considerava como sobrecarga de trabalho:

Eu acho que os pais estão passando suas obrigações para a pré-escola. E eles gostam porque, aqui, as crianças recebem um tratamento que eles mesmos não dão, seja por conta da ignorância, por falta de tempo ou por causa da pobreza, mesmo (informação verbal)⁶.

Percebíamos que essa articulação entre cuidado, hierarquia social e julgamento moral das famílias fazia com que as atitudes de empatia e solidariedade, por vezes, fossem impregnadas por uma mensagem marcada pela diferença social, assimetria e poder. Entretanto, algumas professoras e o professor Pedro tinham dificuldade em incorporar esse modelo de cuidado filantrópico, no qual está pressuposta a diferença social entre professor(a), alunos e seus familiares.

Outra característica da tradição da superposição entre cuidado e atenção às crianças pobres, no discurso pedagógico no Brasil, tem sido a definição de cuidado e ensino como opostos e excludentes e que, a partir de 1980, se tornou muito forte entre os defensores dos direitos das crianças das camadas mais populares ao acesso aos saberes socialmente acumulados. Esses defensores viam, nas práticas ligadas ao cuidado, apenas assistencialismo e

desvios da escola de suas “verdadeiras funções”, estabelecendo, assim, uma ruptura inconciliável entre cuidado e aquisição de conhecimentos. Tais formulações ainda são consideradas como base para diversas políticas educacionais existentes no Brasil (MELLO, 1987).

Após essa pequena digressão, pontuamos que foi possível perceber que, apesar das diferenças individuais, havia unanimidade, entre os dois professores e as cinco professoras da Pré-escola Alegria, com relação à revolta que manifestavam por assumirem tarefas que consideravam “impostas pela burocracia institucional”. As queixas eram fortes em razão do acúmulo de trabalho, da quantidade de crianças na sala de aula, da falta de auxiliares e porque consideravam que estavam sendo desviados de suas funções educativas e suprindo falhas da família, de outros funcionários e até mesmo de determinadas instituições estatais (Secretaria do Desenvolvimento Social, Secretaria da Saúde, dentre outras).

Mesmo as professoras mais disponíveis e envolvidas com o trabalho docente por mais tempo que os/as demais, percebiam certas tarefas como “desvio de funções”, “sobrecarga de trabalho”, “paternalismo para com as famílias” e como “forma de o governo economizar”, não contratando funcionários especializados para trabalhar com as crianças.

Com certeza, a docência é uma profissão relacional por excelência, pois o professor lida com pessoas e o principal objeto de trabalho é o ser humano e, portanto, sua afetividade, suas emoções e seus sentimentos estão presentes em todos os momentos. “Essas relações emocionais são seu trabalho e administrá-las constitui grande parte de seu processo de trabalho” (CONNELL, 1995b, p. 117).

Nessa perspectiva, concordamos com esse pesquisador australiano, quando afirma que, do ponto de vista físico, o ensino pode ser considerado como um trabalho leve, mas em termos

de exigência e pressão emocional, é um dos mais difíceis e complexos. Connell (1995b) declara, também, que o trabalho docente não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com as crianças e com os seus pais.

Entendemos, também, que cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano, mas, principalmente, para as crianças pequenas. E, por isso, é de fundamental importância que as pessoas que terão a incumbência da educação/cuidado desses meninos e meninas tenham uma formação para o cuidado, o que não tem sido contemplado pela Academia. Contudo, não esqueçamos de que os cuidadores e as cuidadoras também necessitam de ser cuidados pela escola, pelos pais e, principalmente, pelos gestores públicos.

4 Autoridade e disciplinamento na pré-escola

Na Pré-escola Alegria, a questão da manutenção da disciplina e do controle sobre as crianças não emergia como um problema urgente e central, tal como acontece nas escolas brasileiras, especialmente aquelas que atualmente atendem às séries finais do Ensino Fundamental e do Médio.

Nessa pré-escola pública, embora a necessidade de controlar a classe e os comportamentos desviantes exigisse atenção constante, não se constituía em um tema sem solução, pois a autoridade das cinco professoras e dos dois professores sempre se restabelecia após alguns episódios de confronto com as crianças, com a direção/ coordenação ou mesmo com os familiares. Mesmo assim, registramos algumas situações nas quais se evidenciavam as ambiguidades e os conflitos que permeiam as relações nas instâncias voltadas para crianças pequenas.

As expressões “duro” e “mole” são duas simbologias utilizadas por alguns autores, como Carvalho (1998), que podem desig-

nar o masculino e o feminino em diferentes espaços sociais. Por exemplo, a concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, no sentido de consistente, viril, fálico, enérgico, ativo, enquanto as mulheres seriam associadas ao termo “mole”, isto é, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres.

Na Educação Infantil, o poder e o disciplinamento são exigidos pelos adultos para com as crianças - consideradas socialmente inferiores aos primeiros - que precisam ser disciplinadas. Tal exigência de disciplinamento é visível nos códigos presentes na cultura institucional (CARVALHO, 2007).

Em uma determinada situação observada e registrada em vídeo, presenciamos uma história infantil sendo contada pela professora Patrícia. As crianças e ela estavam sentadas em círculo, na tradicional rodinha⁷. Essa professora controlava os olhares, as conversas, o modo de sentar e a expressão das crianças, observando tudo o que acontecia e, constantemente, chamava a atenção de algumas crianças, citando os seus nomes.

Enquanto Patrícia esteve presente contando a história, todas as crianças ficaram sentadas, ouvindo em silêncio. Porém, em um determinado momento, ela foi chamada por uma mãe e precisou retirar-se da sala por alguns minutos, tendo solicitado a ajuda da Coordenadora para continuar a história. As crianças então começaram a conversar umas com as outras, a se jogar no chão, pular e deitar. A organização do espaço da sala modificou-se por completo e muito rapidamente com a ausência da professora. Quando Patrícia retornou à sala, as crianças colocaram-se rapidamente em suas cadeiras e ficaram quietas e silenciosas (Registro em filme, abril de 2006).

As crianças pareciam temer a professora, que perdia a calma frequentemente e era muito “dura”⁸, não só com elas, mas, às vezes, com as mães, pais e avós que tentavam conversar com ela. A Coordenadora relatou que já havia sugerido, inúmeras

vezes, à Patrícia que ela teria que modificar sua forma de atuar com os/as pequenos/as e com os seus familiares.

Percebemos que a professora Patrícia reproduzia, naquela Instituição, um modelo diferente de feminilidade, culturalmente desenvolvido e representado por homens fortes, duros e violentos e que abusam de seu poder. Ela tentava encontrar justificativas para seu autoritarismo, afirmando: “Eu sou assim mesmo, porque acho que as crianças precisam de disciplina e não de frescura” (informação verbal)⁹.

A imagem de uma professora “durona”, que conseguia impor a disciplina às crianças e que era rude com as demais pessoas, era avaliada de maneira ambígua na Instituição. Ao mesmo tempo em que era temida pelas crianças e rechaçada pelos colegas, Patrícia era admirada por todos, o que lhe agregava diversos poderes e vantagens. Reconhecida como uma forte liderança, essa professora era considerada por outras profissionais e pelas famílias como “quase dona da Pré-Escola Alegria”, tal o seu grau de inserção em todas as atividades.

Foi possível detectar que o poder simbólico que a professora Patrícia havia conquistado, pelas suas ações, (embora a pesquisa tenha sido realizada em uma Pré-Escola pública) lhe era referido o título de propriedade, o que não se constitui um fato isolado em muitas instituições educativas e públicas.

Nas reuniões com os pais e professores, sempre que havia algo polêmico e/ou difícil de tratar com as famílias, as professoras e até mesmo a Coordenadora, sugeriam ou solicitavam que Patrícia falasse, fato esse que nos faz reportar a Bourdieu (1995, p. 160-161), quando aduz que a língua, além de ser um instrumento de comunicação ou de conhecimento, é, também, um instrumento de poder: “[...] Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos” (informação verbal)¹⁰.

Nesse aspecto, as demais profissionais da Pré-escola Alegria

“usavam” o poder conferido à professora Patrícia para obter vantagens e “facilitar” o diálogo com as famílias, tendo em vista que essas, por várias razões, dificilmente questionariam os argumentos por ela apresentados.

Em diferentes situações, é notório que homens e mulheres exercitam o poder de distintas formas, produzindo situações em que operam a persuasão, a resistência, a cumplicidade e a submissão. Mas não é possível generalizar a representação de professor “durão” a todos professores que atuam no Ensino Fundamental ou em creches e pré-escolas e sequer a todos os homens. Essa situação encontrada, do ponto de vista do trabalho docente com homens e mulheres, é um exemplo do que estamos discutindo.

As agressões físicas ou simbólicas, por parte dos adultos para com as crianças, também acontecem nas pré-escolas e quem conhece essas instituições sabe disso. Isso significa que é impossível afirmar que tais práticas ocorrem somente quando há homens exercendo a docência nessas instâncias educativas.

Em nossa cultura, a violência tem sido uma característica imputada aos homens, entretanto, as mulheres também utilizam seus poderes e os exercem contra aqueles/as que delas dependem, produzindo o que Saffioti (2000) chama de “síndrome do pequeno poder” ou “poder periférico”, conforme Perrot (2005), que é a vitimização daqueles/as que não possuem poder ou estão numa posição hierárquica inferior àqueles/as que pensam estar situados numa posição de superioridade.

Na concepção de Saffioti (2000), o poder, seja grande ou pequeno, permeia todas as relações sociais e as deteriora. E acrescenta que as relações de poder revelam a desigualdade social entre seus protagonistas. Crianças são consideradas socialmente inferiores a adultos, mulheres socialmente inferiores a homens, negros socialmente inferiores a brancos, pobres socialmente inferiores a ricos.

Mas, em contrapartida, temos identificado, ao longo da

nossa jornada profissional, professores e professoras considerados “inflexíveis”, da mesma forma que docentes dos dois sexos considerados “dóceis” ou amáveis. A imagem de criança veiculada na representação do professor “dócil” era a da criança em processo de crescimento e desenvolvimento, e a imagem de professor “inflexível” estava representada pela ideia de criança perversa, agressiva, produto da desestruturação da família e da sociedade, que precisava ser corrigida¹¹.

O professor Pedro, ao chegar à Pré-Escola, assumiu um grupo considerado “mais difícil” porque continha crianças, ou melhor, meninos que agrediam seus/suas colegas e os professores e era essa imagem de “criança agressiva” que era percebida pela Instituição. Pedro, ao demonstrar vontade de estabelecer mudanças na forma de tratar o grupo de crianças e seus pais, e, mais especificamente, aqueles considerados violentos, contribuiu para que se firmasse, na Pré-Escola Alegria, uma representação de professor “flexível” que passou a ser sua característica. Ele relatou:

Quando eu comecei, algumas professoras e até mesmo alguns familiares iam à porta da sala e diziam: Professor, você tem que dar duro nessa turma e tem que colocar de castigo. Eu não sabia o que fazer para não criar problemas. As professoras diziam que com essas crianças eu tinha que ter pulso, deixar sem brincar e eu sempre dizia para eles que a ida ao pátio era um momento de interação importante e a criança tinha que vivenciar isso. Eu não posso tirar esse espaço da criança (informação verbal)¹².

Esse professor enfatizava que, no início, o grupo de crianças era bem difícil de trabalhar, porque algumas delas agrediam demais as outras e haviam se acostumado com a repressão. Tentando não reproduzir as agressões contra elas, Pedro demarcava certa diferença dentre algumas posturas que afirmavam que violência se combate com violência:

Na UESC, antes da realização do estágio, já discutíamos a respeito da agressividade em sala de aula e que ela não é o melhor caminho para usar com crianças pequenas. Embora, às vezes, eu fosse visto como professor bonzinho que não ia dar conta da turma, porque tinha que ser mais rigoroso, eu tinha uma proposta de trabalho e coloquei-a em ação (informação verbal)¹³.

Durante nossas observações, percebemos os esforços das/os docentes para mediar situações conflituosas que aconteciam entre meninos e meninas. Em vários momentos, profissionais da Pré-Escola Alegria, ao nos identificarem como professora da disciplina Educação Infantil do curso de Pedagogia da UESC, vinham comentar sobre os casos considerados “difíceis”, ao tempo em que descreviam algumas atitudes das crianças. Percebíamos que tais solicitações de atenção estavam relacionadas à tentativa de conseguir uma “parceira” que ratificasse as suas atitudes mais coercitivas, e que, de certa forma, desqualificassem o modo adotado pelo professor Pedro para resolver situações conflituosas.

Ao serem entrevistadas, ouvimos, de algumas professoras, depoimentos sobre a atuação delas e dos professores Pedro e Bruno, sintetizados da seguinte forma: “Essa abertura com os pais, para mim foi nota dez. Eu percebi que as crianças estão mais calmas. Isso me fez repensar a minha prática” (informação verbal)¹⁴.

Algumas crianças já estavam marcadas como “violentas e agressivas” e os estereótipos eram cada vez mais incorporados pelas professoras e pelo coletivo da Pré-Escola. Mas o professor Pedro, em conversa com algumas mães da sua turma, propôs que elas se unissem e comesçassem a conversar com as crianças, na tentativa de ajudar a diminuir a violência na Pré-Escola que seus filhos e netos frequentavam.

As tentativas de mudança de postura do professor Pedro na forma de tratar a violência na Pré-escola Alegria produziam, timidamente, alguns reflexos na maneira das famílias pensarem

o tema, gerando uma responsabilidade complementar e certa cumplicidade na busca de soluções para o problema. Quanto às atitudes desse professor, uma das mães afirmou: “Ele é uma pessoa legal, conversa com a gente. Ele e a professora Laíse estão sempre ali na porta da sala esperando pela gente, conversando, dando bom dia ou um sorriso” (Mãe do aluno B).

Isso nos reporta às declarações de uma mãe e de uma avó, feitas após uma reunião de pais, ocasião em que nos relataram que elas delegavam, às professoras da Pré-Escola, a autoridade de “disciplinar” as crianças, com punições e agressões físicas, “[...] porque as crianças eram danadas e teimosas”. Entretanto, o fato de algumas profissionais reproduzirem comportamentos violentos com as crianças, com respaldo dado pelas famílias ou não, faz-nos questionar a ética profissional daqueles/as que atuam nas creches e pré-escolas públicas.

5 Gênero, cuidado e docência: atividades relacionais

Compreendemos as crianças como sendo sujeitos de direitos, diferentes umas das outras e com especificidades, não só por pertencerem a classes sociais distintas, ou por se encontrarem em estágios diferentes de desenvolvimento psicológico, mas, também, pelos seus hábitos, costumes, valores familiares e pelas histórias concretas do seu tempo. Além disso, concebemos a creche e a pré-escola como espaços educacionais privilegiados de formação para a cidadania e todas as práticas vivenciadas por meninos e meninas, nesses espaços, como atividades educacionais.

E, dessa forma, ousamos questionar: Será que o uso de violência física seria a atitude mais correta, do ponto de vista ético, para a formação cidadã de meninos e meninas? Como esse debate se insere na formação profissional? Nesse sentido, Williams (1995, p. 15) declara: “O local de trabalho não é neutro em gênero; é

um espaço central para a criação e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero”. Ávila (2002) afirma que os homens que atuam em ambientes profissionais com uma imensa maioria de mulheres, como as creches e pré-escolas, “feminizam-se”.

No caso dos sujeitos centrais desse estudo, o professor Pedro utilizou a experiência docente como estagiário na Educação Infantil para repensar seu papel como pai e vice-versa. Os dados apresentados nesse estudo permitem inferir que ser pai não está completamente dissociado de ser professor e de ser homem, o que remeteria para a desconstrução do modelo tradicional de ser homem e pai, mediado pela experiência de ser professor de crianças pequenas.

Considerando o gênero como algo relacional, é possível desconstruir reducionismos elaborados pela categorização em funções / papéis das condições de pai, homem e docente. No caso do professor Pedro, houve uma transformação na sua subjetividade que trazia reflexos para os momentos diferenciados nos quais vivenciou a profissão, antes e depois de sua experiência como pai.

É claro que os fatos apontados por Pedro estão mediados pela formação paralela que o docente vai empreendendo em algumas instâncias, e é inegável o papel que possui a convivência com outras mulheres. Daí, o destaque para os aspectos relacionais do gênero. Nesse caso, talvez se materialize o que Ongari e Molina (2003) denominam “dupla experiência”, enriquecendo, em alguma medida, a “dupla presença”.

As reflexões que o professor Pedro vivenciava na condição de pai e professor constroem uma interconexão entre as experiências que são mediadas pela reflexão teórica ou pela formação em serviço, levando-o a avançar na profissão e nas experiências pessoais. É possível inferir isso a partir de seu depoimento, quando afirmou que, na condição de pai, “aprendeu a olhar e a sentir, de um outro modo, as necessidades das crianças”. Entretanto, esta não é uma relação linear, porque está mediada pelas

reflexões que o estudo e a formação em serviço (no seu caso, o Estágio Supervisionado) lhe possibilitaram.

Quanto ao cuidado, Ongari e Molina (2003, p. 116) sugerem que é necessário partir de um ponto de vista diferente, recolocando a função de cuidar como atividade central e necessária ao funcionamento da sociedade e reinterpretando, de modo diferente do que se fez no passado, a relação entre função materna e função de educador(a):

[...] reinterpretar a relação entre *saberes naturais* sobre a educação da criança e conhecimento científico sobre o seu desenvolvimento, que foi frequentemente avaliado sob uma ótica hierárquica, a favor do saber neutro da ciência, e tornar mais visível a conotação sexual destes saberes naturais, familiares, até questionar sobre maternidade e sobre a sua posição na sociedade e na cultura (grifo nosso).

Ongari e Molina (2003) confirmam, assim, a necessidade de que a “experiência feminina” precisa ser adequadamente pensada ou refletida e, da mesma forma, a masculina. Alguns saberes obtidos em experiências anteriores com crianças podem ter interpretações diversas na pré-escola com base na significação e no valor subjetivo daquilo que é vivenciado. Uma criança que chora pode sentir alguma dor ou um mal-estar que não consegue verbalizar. Nesse caso, aquilo que elas demonstram, corporalmente, pode ser compartilhado com outras/os profissionais, dividindo responsabilidades e decisões coletivas. O que estamos afirmando é que a responsabilidade com as crianças, tanto na pré-escola, quanto na creche, não é ou não deveria ser do mesmo nível daquela que a mãe, o pai e a avó têm em casa, embora haja a tendência das profissionais assumirem sozinhas as tarefas mais penosas, demandando, muitas vezes, um *stress* físico e emocional, com sérias consequências.

Professoras e professores desenvolvem tais práticas, talvez

sem muita consciência da incorporação do modelo feminino hegemônico. As professoras talvez pensem que isso possa representar um maior *status* pelo fato de serem “cuidadoras” na esfera pública, como profissionais de pré-escola ou creche, ou que o fato de assumirem sozinhas algumas atividades ligadas ao cuidado legitima seu papel na instituição e na profissão reforçando, assim, seus poderes.

Essas posturas podem ser assumidas no espaço privado por muitas mulheres que se sentem como as únicas responsáveis pelo cuidado da casa e dos/as filhos/as, com o que tais tarefas demandam e, ainda, são profissionais ativas que precisam investir em sua carreira e formação. Muitas dessas mulheres sobrecarregam-se em diversas atividades e, pelo modelo culturalmente imposto, não conseguem compartilhá-las.

O percurso desse estudo nos fez acreditar que a indissociabilidade entre cuidar e educar poderia ser elaborada com a associação das necessidades de cuidar do corpo, com alimentação e higiene, e outras, associadas à atenção dispensada para tal fim, além dos conhecimentos apreendidos por meninos e meninas e as necessárias trocas afetivas, dariam como produto a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Diante do exposto e em face da indefinição e das ambiguidades em relação ao conceito de cuidado, ainda carente de teorização, como alertam Thomas (1993) e Carvalho (1998) reconhecendo o papel que o binômio cuidar e educar representou na história da educação infantil no Brasil, entendemos que é preciso a reconstrução, em caráter de urgência, das bases que justificam o papel social da educação de zero a cinco anos e dos seus profissionais. Nesse sentido, o princípio educacional que rege as ações institucionais de zero a cinco anos - que precisaria abarcar as múltiplas dimensões humanas - incluiria os cuidados corporais como uma delas.

Dessa forma, educar as crianças pequenas significa possibi-

litar-lhes que se expressem por diferentes linguagens, tais como: gestualidade, dança, múltiplas formas de movimento, brincadeira, arte, riso, choro, entre outras possíveis. As crianças precisam se lambuzar, se sujar, se molhar e se secar e é dessa forma que vão apreendendo sobre todos os temas da vida. Tais atividades devem ser executadas no âmbito da família, o que nem sempre acontece. Da mesma forma, essas crianças também precisam ser ouvidas quando cantam e devem atentar para as histórias que são contadas pelos adultos e podem/ devem contar histórias, também. Esses aspectos podem significar educar... mas, com a inclusão do cuidado.

Ao ser questionada sobre a sua compreensão do termo cuidar-educar, a professora Natália declarou: “[...] a gente tem que educar com cuidado. É fundamental estar por perto sempre, chegando perto de todas as crianças e isso é uma forma de cuidar e educar. Ficar atenta às crianças, às suas necessidades” (informação verbal)¹⁵.

Reiterando algumas afirmações feitas no decorrer desse trabalho, entendemos que o cuidado exercido no âmbito de creches e pré-escolas constitui-se como diferentes formas de atenção à corporalidade dos meninos e das meninas. E como lidamos com sujeitos humanos, as práticas de cuidado estão sempre carregadas de interações intersubjetivas, que são expressas mediante a afetividade que dispensamos a essas trocas.

Do ponto de vista das práticas educacionais, há diferenças entre a atenção dada por adultos, em casa, para uma ou duas crianças, e a atenção aos corpos de vinte crianças ou mais, em uma sala de aula, com suas singularidades, expressando seus desejos, choros ou suas necessidades, quase todas ao mesmo tempo. Tais crianças, quando aceitam ou não que a limpeza de seu corpo seja feita por uma pessoa estranha, por exemplo, se expressam de maneira diferenciada.

Há crianças que não gostam do contato com a água e choram quando são colocadas na pia ou no chuveiro para serem lavadas.

Mas há aquelas que gostam da água e sentem grande prazer ao serem banhadas. Isso significa que compreender as singularidades das crianças pequenas, sem esquecer de que elas são muitas e diferentes entre si, é bem diferente dos cuidados dispensados quando se toma como norma uma criança universal, a-histórica e insensível, como geralmente acontece. E aqui, evidenciam-se as dificuldades existentes na educação infantil

6 Conclusões inconclusivas

Creemos que um aspecto importante na abordagem sobre o trabalho docente é termos a compreensão de que, na condição de profissionais, mulheres e homens se educam nessa interação e talvez seja esse um aspecto fundamental que diferencie os cuidados domésticos dos cuidados realizados nas creches e pré-escolas. Se, de fato, ainda existe uma distância entre as necessidades das crianças e as ações que geralmente são propostas, faz sentido o estreitamento delas.

Para tanto, é preciso que saibamos quais são as reais necessidades das crianças para que, de fato, possamos atendê-las. E isso vai além da nossa compreensão e disposição, pois envolveria professores, coordenadores, diretores de escola e o poder público instituído, além da interação com a família.

De fato, ainda predomina uma hegemonia das interpretações dos adultos sobre essas necessidades e o exercício de um poder desses adultos sobre os/as pequenos/as em relação aos cuidados. Captar quais são as necessidades de meninos e meninas no contexto coletivo da educação infantil é uma possibilidade que se apresenta como um diferencial em relação a outros tipos de cuidado realizados em outros espaços diferenciados. Assim, reafirmamos que cuidar do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de ser atendidas em suas sin-

gularidades, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso, porque isso se constitui em um elemento cultural que está na base da formação humana.

Pelas razões expostas neste trabalho, consideramos que faz sentido, para a área da Educação Infantil, continuar problematizando as questões que norteiam a especificidade da educação voltada para crianças de zero a cinco anos. O debate sobre os cuidados corporais e as questões relacionais e ao encargo dos pais e professores ainda se constituem em um impasse para os educadores e as educadoras, pois envolve as políticas públicas delineadas e aplicadas à Educação Infantil. No entanto, se considerarmos que tais cuidados se constituem em uma parte significativa da educação das crianças pequenas e dos/as profissionais que atuam junto a elas, talvez seja possível admitir que cuidado/educação não é uma simples justaposição de termos. Cuidado é um dos elementos da educação das crianças pequenas que faz parte do trabalho docente, que por todas as implicações inerentes é compreendido como um trabalho relacional.

Finalizando, citamos alguns desafios que precisam ser superados:

a) Aprofundar a necessidade de pensar a educação infantil por meio de práticas que não reproduzam as existentes no Ensino Fundamental;

b) Materializar as práticas de educação e cuidado que, por um lado, não reduzam as atividades de cuidado a um segundo plano, em razão de uma compreensão equivocada do “pedagógico” e, por outro lado, levem em consideração o contexto socio-cultural dos meninos e meninas abarcando as relações creche/ pré-escola/ família;

c) Superar as indefinições acerca da formação dos profissionais, levando-se em conta que essa formação deveria considerar os dois primeiros aspectos apontados.

Tais desafios ratificam a compreensão de que, se até o momento, a formação de professores e professoras e o trabalho docente na educação infantil pautaram-se no modelo escolarizante, a construção dessa profissão indica que muitos aspectos necessitam de problematização nos processos de formação inicial e continuada, voltados para crianças pequenas.

Compreendemos, entretanto, que é impossível exigir das professoras e dos professores da Educação Infantil que cuidem/eduquem as crianças, em uma perspectiva holística, se elas e eles não têm com quem partilhar suas necessidades emocionais e relacionais. É preciso que os processos formativos levem em conta os futuros professores e professoras como seres integrais, que também precisam ser respeitados e, principalmente, cuidados.

Evidentemente, estamos falando de uma formação que não contemple apenas aspectos cognitivos, objetivos ou racionais, mas que perceba os atuais e futuros profissionais dessa área como seres dotados de um corpo, alma e espírito que necessitam exprimir suas emoções, compartilhar os dramas afetivos presentes no seu trabalho, suas incertezas, inseguranças e medos provocados pela vida cotidiana, doméstica e profissional. Ou seja, é preciso enfatizar a dimensão emocional que dificilmente é trabalhada e acolhida em cursos de formação.

Creemos que seria interessante que os processos formativos específicos oportunizassem ações para que as histórias de vida de cada profissional pudessem ser contadas e suas dores compartilhadas. Porém, não faz parte da cultura acadêmica a compreensão de que os professores e as professoras também são seres integrais e, como tais, possuem um corpo que é requisitado a todo o instante no trabalho com crianças pequenas. Pensar que os professores têm um corpo significa levantar a questão de que esse corpo, em diversos momentos, sente cansaço, fica estressado e adocece.

Do ponto de vista físico, o ensino na Educação Infantil pode ser considerado como um trabalho leve. Mas, em termos de exi-

gência e pressão emocional, é uma das atividades mais difíceis. Nesse caso, o trabalho docente não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com as crianças.

Por fim, podemos afirmar que cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano, mas, principalmente, o relacionamento com as crianças pequenas. E, por isso, é da maior importância que as pessoas que terão a incumbência da educação/cuidado de nossos meninos e meninas tenham uma formação para o cuidado. Contudo, não esqueçamos de que os cuidadores e as cuidadoras também necessitam de ser cuidados pela escola, pelos pais e, principalmente, pelos gestores públicos.

NOTAS

- ¹ Para preservar o sigilo das informações e da instituição, os nomes dos sujeitos e da Pré-Escola são fictícios.
- ² Informação fornecida pelo prof. Bruno, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 1996.
- ³ Informação fornecida pela prof.^a Letícia, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 2006.
- ⁴ Idem.
- ⁵ Informação fornecida pela prof.^a Laíse, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em outubro de 2006
- ⁶ Idem.
- ⁷ Disposição utilizada na educação infantil em que crianças e adultos sentam-se no chão ou nas cadeiras a fim de que todos/as se enxerguem. Se, por um lado, a rodinha pode expressar uma “forma mais democrática” de estabelecer as relações nas práticas educativas distante das filas e carteiras da escola, por outro, ela também pode significar mais controle e disciplina para com as crianças. Na rodinha, vemos tudo o que as crianças fazem: suas posturas, expressões, gestos, diálogos, desabaços. Informação fornecida pelo prof. Bruno, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 1996.
- ⁸ Expressão utilizada por profissionais das creches e pré-escolas para designar professores e/ou professoras que mantêm rígida disciplina sobre as crianças.
- ⁹ Idem.
- ¹⁰ Idem. Informação fornecida pela profa. Patrícia, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 1996.
- ¹¹ Reafirmo que essa é uma característica de nossa cultura porque, como descrevemos, há formas diferentes de conceber o masculino e o feminino, dependendo do meio.
- ¹² Registro do caderno de campo, setembro de 2006.
- ¹³ Informação fornecida pelo prof. Pedro, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em maio de 2006.
- ¹⁴ Informação fornecida pelos profs. Pedro e Bruno, durante pesquisa de campo, na

Pré-Escola Alegria, em outubro de 2006.

¹⁵ Informação fornecida pela prof.^a Natália, durante pesquisa de campo, na Pré-Escola Alegria, em setembro de 2006.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ÁVILA, M. J. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BONDIOLI, A.; M. Suzanna (Org.). **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, E. M. G. de. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. 2. ed. Ilhéus: EDITUS, 2007.

CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998.

CONNEL, R. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./ dez. 1995b.

DAUSTER, T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

ERICKSON, F. Métodos culitativos de investigación de la enseñanza. In:

WITTRUCK, M. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II: métodos culitativos e observación**. Madrid: M.E.C.; Barcelona: Paídos, 1989.

ERICKSON, F. Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993, São Paulo. **Conferência**. São Paulo: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1993.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986

GIMENOS S. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LESSARD - HÉBERT, M. GOYETTE, G. GÉRARD, B. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

PERROT, M. Entrevista com Scheila Scvarzman. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 4, p. 29 -36, 1995.

ROCHA, E. A. C. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p.28 -34, jul. / dez.1997.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. Documento de investigaciones educativas., México: Centro de Investigación y de Estudio Avanzados: IPN, 1987.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista de estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, jul. / dez. 2001.

SAFFIOTI, H. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M. A.; GUER-

RA, V. N. de A. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 2000.

SARMENTO, T. Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E AÇÃO, 5., 2002, Braga. **Anais...** Braga: [s.n.], 2000.

_____. Educadoras de infância: uma profissão feminina ou uma profissão construída no feminino? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA SOBRE AS MULHERES 4., 2001, Porto. **Anais...** Porto: [s.n.], 2003.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações. Tradução de João Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMAS, C. De-constructing concepts of care. **Sociology**, vol. 27, no. 4, p. 649-669, Nov. 1993.

TIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

Recebido em: 15 de julho de 2009.

Aprovado em: 30 de julho de 2009.

A EAD pensada no contexto do paradigma tecnológico e educacional e os desafios postos à formação docente

Esther Hermes Lück
Raquel Villardi

1 Introdução

A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa (A. Nóvoa).

As sociedades contemporâneas atravessam um período de intensas mudanças, com o questionamento dos paradigmas que, ao longo do último século, orientaram o desenvolvimento social e econômico no mundo, provocando uma revolução nos costumes que continuará a marcar as sociedades no século XXI. As inovações tecnológicas participam, cada vez mais, como mediadoras das relações sociais nas diferentes dimensões humanas.

Como consequência, temos um mundo pautado na anomia, no qual a velocidade ganha notável impulso, comprimindo tempo e espaço. Neste movimento, o estado-nação, regulador da ordem econômica, parece definhar diante da impossibilidade de controlar o capital e os fluxos financeiros, agora sem domicílio fixo.

Viver na contemporaneidade requer atenção aos apelos desse novo tempo: rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa realidade não-linear de modo plural, numa complexidade inscrita em redes e conexões, ampliando nossa inserção no mundo.

O novo papel do homem nessa sociedade, marcada pela

compressão do tempo e do espaço e pela substituição do objeto pela imagem, tem sido tema no debate intelectual contemporâneo, em diferentes áreas do conhecimento.

Na Educação, mesmo depois das rupturas epistemológicas com os cânones cartesianos e seus critérios imemoriais de verdade, a concepção positivista ainda influencia a organização do conhecimento acadêmico e dos currículos.

A contribuição de teóricos contemporâneos sobre como se dá a construção do conhecimento, em contraposição à dos teóricos empiristas e behavioristas, embora amplamente utilizada em discursos, não tem sido suficiente para provocar a superação do atual modo de organização do trabalho pedagógico: urge uma revisão das práticas tradicionais de ensinar e de aprender, a despeito de louváveis progressos alcançados aqui e acolá.

Finalmente, vemos o avanço tecnológico chegar à Educação, afetando os processos de ensino e aprendizagem. Novos produtos tecnológicos, agora de uso corrente na vida em sociedade, foram, obrigatória e definitivamente, incorporados à Educação, alterando não apenas o que se faz na sala de aula, mas o próprio conceito de sala de aula.

Muitas críticas têm sido formuladas à Educação a Distância (EAD) – sempre, como em qualquer crítica, embebidas de posições político-ideológicas, valores, princípios, visões de mundo de quem as formula. Os posicionamentos vão do otimismo exacerbado ao questionamento radical, passando por posturas identificadas com uma apropriação crítica em situações de aprendizagem. Estes posicionamentos têm pautado os debates no interior das instituições de ensino, com efeitos e alcances muito variados, já que coexistem dentro delas diferentes fatores – políticos, sociais, culturais – que marcam grupos e indivíduos como forças favoráveis ou desfavoráveis, o que resulta em percursos bastante heterogêneos de adoção da EAD.

O presente estudo apresenta um levantamento dessas

críticas, propondo-se, com base na produção teórica de alguns autores, a discutir os aspectos que subjazem a elas.

2 O contexto

2.1 O novo paradigma tecnológico

Todas as grandes revoluções tecnológicas possuem características marcantes quanto a sua capacidade de induzir um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, da sociedade e da cultura. Manuel Castells faz interessantes análises sobre a evolução histórica da tecnologia. Utilizando-a como ponto de partida para situar o processo de transformação tecnológica no contexto social em que ele ocorre, o autor formula sua ideia sobre a emergência de um novo paradigma da economia informacional: o paradigma tecnológico.

Para conceituar o novo paradigma tecnológico, Castells (2003) destaca algumas características que representam a base material da sociedade da informação.

Inicialmente, destaca que são as tecnologias que agem sobre a informação, e não apenas a informação que age sobre a tecnologia, como no caso das revoluções anteriores. Informação é, então, matéria-prima para o novo paradigma tecnológico.

Como segunda característica, salienta a capacidade que as novas tecnologias possuem de penetrar em todos os domínios da atividade humana, não como fonte exógena de impacto, mas como tecido no qual esta atividade é exercida. A informação integra todos os processos da existência humana, individual e coletiva.

A lógica das redes, existente em qualquer sistema ou conjunto de relações, é a terceira característica apresentada pelo autor. A crescente complexidade das interações, além da imprevisibilidade dos modos como ocorrem, adapta-se perfeitamente

à morfologia da rede, numa lógica necessária para estruturar o não-estruturado, força-motriz da inovação, preservando a flexibilidade própria de processos em permanente mutação.

A quarta característica é a própria flexibilidade. Processos, organizações, instituições podem ser modificados, reconfigurados, reorganizados em seus componentes, o que é próprio de uma sociedade em constante mudança e fluidez organizacional. Considerando que a base material da organização pode ser reprogramada, é possível alterar as regras sem destruir a organização.

A última característica está ligada à crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema de informação altamente integrado. Atualmente, a possibilidade de se ter processos de convergência entre diferentes campos tecnológicos resulta da lógica compartilhada na geração da informação. Castells salienta que os avanços alcançados pela revolução da Biologia e Microbiologia, como a identificação de genes humanos e segmentos do DNA, só foram adiante graças à informática.

Desta forma, Castells nos auxilia a compreender o modo como as transformações tecnológicas interagem com a economia e com a sociedade. Para tanto, ele recorre, frequentemente, ao paralelo entre a revolução industrial e a tecnológica. Assim como a economia industrial não se baseou apenas no uso de novas fontes de energia de produção, mas no surgimento de uma cultura industrial decorrente de uma nova divisão social e técnica do trabalho, a economia informacional não se baseou apenas na informação, mas na inclusão de atributos culturais, na implementação e disseminação do novo paradigma tecnológico.

Distingue, inicialmente, a economia global da economia mundial: esta existe desde o século XVI e está associada ao conceito de acumulação de capital que avança por todo o mundo; aquela é a capaz de funcionar em tempo real, em escala planetária. Dois fatores concorreram para que a economia mundial se tornasse global. Por um lado, a disponibilização de tecnologias

de informação e comunicação; por outro, a implementação de políticas específicas praticadas pelos governos e pelas instituições internacionais (CASTELLS, 2003).

Salienta que, no entanto, a economia global não é planetária: não abarca todos os processos econômicos do planeta, não abrange todos os territórios e nem inclui toda a atividade humana. Os efeitos da economia global alcançam todo o planeta, mas sua operação e estrutura acontecem de modo diferente nos países e regiões, dependendo da posição que ocupam na divisão internacional do trabalho (CASTELLS, 2003).

Segundo Dias (2007), a globalização apresenta três elementos bem característicos desta nova realidade: (a) mercado unificado em escala mundial; (b) desenvolvimento de empresas globalizadas atuando em escala planetária; (c) marco institucional único, rígido, monopolista.

Como a globalização atinge todos os setores da sociedade, a Educação se converteu em um grande mercado moderno. Algumas universidades se transformam em empresas comerciais, globais, oferecendo pacotes de “ensino”, muitos a distância, que são um verdadeiro acinte à soberania nacional, como programas fechados que desconsideram os interesses e a cultura local.

Por outro lado, as condições de competitividade impostas pela economia globalizada alteraram a relação universidade/sociedade. As universidades sempre atuaram dentro do que se considerava a própria lógica da ciência. Agora, regida pela competitividade, a globalização econômica aproxima as universidades do setor produtivo, que necessita da incorporação crescente de conhecimentos científicos em suas atividades para respaldar sua capacidade competitiva no mercado global. Tal aproximação cria vínculos que, por sua vez, engendram conflitos por parte da comunidade científica no transcurso das investigações que envolvem interesses econômicos concretos e que abalam a solidez da própria ciência (OLIVEIRA, 2007).

A partir desse panorama, Oliveira prevê temas bastante controversos no debate contemporâneo sobre o futuro da Universidade, como a permanência dos modelos clássicos de formação diante das novas competências profissionais exigidas pela sociedade, e as possibilidades sugeridas pela aplicação de tecnologia aos processos educativos, por exemplo.

A EAD possibilita a construção de projetos inovadores no que se refere a uma das dimensões da globalização, a desterritorialização da Educação Superior, “que constitui em si mesma um excelente referencial para se meditar sobre a face oculta desta dimensão: um processo pedagógico que permite que os estudantes aprendam sem se desvincular de seus problemas locais” (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

2.2 A EAD e o projeto nacional de Educação

Para a análise do contexto nacional, recorreremos à produção do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras – Forgrad, por representar uma visão mais abrangente do que se passa na Educação Superior, na medida em que discute, coletivamente, políticas e ações implementadas pelas Instituições de Ensino Superior – IES.

O Forgrad considera a EAD um importante meio de atender às necessidades de formação e de qualificação profissional, além de instrumento para a democratização do acesso à educação de nível técnico e superior, aspecto essencial para nosso país, que amarga, na América Latina, o menor percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior.

Como modalidade pedagógica, a EAD tem contribuído para a necessária revisão do paradigma que ainda hoje sustenta as ações educativas. O novo paradigma educacional, na visão do Forgrad, independe da modalidade oferecida e se baseia nos seguintes pressupostos:

[...] o reconhecimento da educação como um processo aberto, em interconexão permanente com outras práticas sociais; o reconhecimento do ser humano em sua multidimensionalidade, dotado de múltiplas inteligências, com diferentes capacidades cognitivas; a educação associada à vida, conectada com a realidade do indivíduo, contextualizada; a compreensão da complexidade do conhecimento e de seu processo de construção; a interconectividade dos conceitos, das teorias e dos problemas educacionais; a educação que se propõe contribuir para a formação do cidadão, em que o individual e o coletivo são pensados dialeticamente (FORGRAD, 2004, p.143).

Para que tal proposta se concretize, é necessário buscar a superação das práticas vigentes

[...] derivadas da rigidez dos currículos, com cargas horárias elevadíssimas, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade (FORGRAD, 2004, p. 75).

O Forgrad aponta a necessidade de rompimento com tais práticas seculares, de herança positivista, de sistemas fechados, cujo enfoque disciplinar e sequenciado de conteúdos artificialmente hierarquizados é ainda a base de nossos projetos de formação. Critica o ensino confinado aos limites da sala de aula, dicotomizando teoria e prática, quando o processo de construção do saber ocorre a partir da reflexão e da permanente interação com a realidade. Defende a instituição de sistemas educacionais que contribuam para a emancipação de sujeitos históricos, capazes de construir seu próprio projeto de vida e atuar num contexto de incertezas, instabilidades e mudanças.

Na sociedade orientada pelo paradigma tecnológico, a in-

formação e a comunicação engendram uma nova racionalidade, para cuja compreensão a EAD contribui, já que permite o trabalho coletivo e a transdisciplinaridade, o desenvolvimento de práticas educativas compartilhadas por diferentes atores, o estímulo ao espírito de colaboração e à criatividade, além de favorecer condições de construção de conhecimento com base na investigação e na solução de problemas.

Certamente a EAD não é a redentora de nossos graves problemas educacionais, mas poderá contribuir significativamente para as mudanças necessárias.

3 Discutindo a EAD

Inicialmente, vale salientar que as críticas que se produzem e as preocupações que se manifestam em relação à EAD, muitas vezes pertinentes, não se aplicam unicamente a ela. São preocupações que afetam a Educação como um todo, ou que se ligam ao projeto educacional nacional ou regional, ou mesmo à proposta pedagógica local. Aqui, buscamos eliminar, do que investe contra a EAD, aquilo que não lhe é próprio.

A ausência de contato físico entre professor e alunos é apontada por muitos como um dos maiores problemas da EAD. Argumentam que a presença em sala de aula é uma condição necessária para que a aprendizagem se realize com efetividade e acrescentam que o professor teria seu papel diminuído no processo, levando à sua desvalorização e à desumanização da Educação, visto que a máquina realizaria muitas de suas funções. Além disso, sublinham que esta modalidade leva à precarização do trabalho do professor, e que a ela subjazem interesses econômicos, por ser de baixo custo.

Embora a quantidade de estudos avaliando as iniciativas de EAD ainda seja pequena, já é possível comprovar que, ao

contrário, a EAD potencializa e amplia as possibilidades de interação, qualifica o papel do professor, e a sua implementação e manutenção apresentam custo alto, quando se pretende oferecer uma proposta de formação de qualidade, incluindo profissionais de diferentes áreas e utilização de tecnologias disponíveis.

Valemo-nos de Franco para elucidar a questão da interação. O autor evoca Piaget, para quem a aprendizagem é um fenômeno complexo, fruto de interações, e exige um lapso de tempo para se concretizar (FRANCO, 2003). Resulta de um processo de construção derivado das conexões que o sujeito estabelece entre seus conhecimentos prévios e suas ações, provocadas, não pelo meio, mas pela interação entre ele e o meio; construindo conhecimento para si, o sujeito passa a ter maior poder de interferência sobre o meio em que se insere (FRANCO, 2003).

Franco se contrapõe à crítica de que o processo de interação¹ na EAD fica dificultado, com o argumento de que a interação é sempre um desafio da Educação, presencial ou a distância. A interação não está garantida pela modalidade em si; interagir implica problematizar, e isso se potencializa no coletivo, quando alunos e professores discutem o objeto de estudo. A questão está na coerência da metodologia que se adota em relação aos objetivos que se almeja atingir.

O avanço da tecnologia permitiu que a Educação pudesse utilizar novas formas de interação, transformando o paradigma espaço-tempo da sala de aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos em um “estar juntos” virtual, no qual a comunicação é multidimensional, as distâncias espaço-temporais são rompidas e a interatividade permite múltiplas interferências, conexões e trajetórias. Os ambientes virtuais constituem uma densa rede de interrelações num contexto de colaboração que favorece a aprendizagem significativa do aluno: a exploração dos novos avanços tecnológicos possibilita a comunicação, a criação e a cooperação ilimitadas.

Nitzke e Franco, que têm se dedicado a investigar uma modalidade de EAD denominada “aprendizagem cooperativa apoiada por computador” (ACAC), entendem a aprendizagem como um processo influenciado por interações sociais e, mais especificamente, pela cooperação. Suas pesquisas demonstraram que, por meio da aprendizagem colaborativa, (a) pessoas levadas pela situação a coordenar o pensamento alcançam desempenhos superiores aos obtidos individualmente; (b) a exposição de alunos em interação social sistematizada favorece um aprendizado mais complexo; (c) a cooperação construída pela reciprocidade e não pela coerção torna a pessoa mais segura e agente de sua aprendizagem (NITZKE; FRANCO, 2002; COSTA; FRANCO, 2002).

Almeida chama a atenção para o fato de que os processos de aprendizagem colaborativa exigem mais que ferramentas tecnológicas e objetos de conhecimento: é preciso criar um ambiente que favoreça condições de aprendizagem significativa para o aluno. E participar de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa significa expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento:

[...] ensinar é organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, identificar as representações do pensamento do aluno, atuar como mediador e orientador, fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações, realizar experimentações, provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecer a formalização de conceitos, propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Aprender é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; refletir sobre o processo de desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e ao compreender. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas segundo as expectativas do grupo, permitindo esta-

belecer múltiplas e mútuas relações e recursões, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual (ALMEIDA, 2002, p. 2).

Uma proposta da EAD sustentada em mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas em grupo, vem ao encontro da concepção de Educação como um sistema aberto, promotora, ao mesmo tempo, da autonomia na condução do processo de aprendizagem e do desenvolvimento do espírito democrático dos indivíduos.

Para Perazzo, a incorporação das novas tecnologias na formação docente deve incluir principalmente a reflexão sobre as potencialidades, limitações e impactos na aprendizagem em contextos específicos, considerando as subjetividades dos indivíduos (PERAZZO, 2008).

Nitzke e Franco assinalam que as NTICs não são a panaceia para os males da Educação. O panorama frequentemente encontrado é o da simples transposição da prática tradicional para o meio digital. Ora, as formas tradicionais de ensino, cujo modelo de transmissão se baseia no professor como única fonte do saber e trata os alunos uniformemente, preparam profissionais obsoletos e não são consideradas formas inteligentes de uso das NTICs (NITZKE; FRANCO, 2002).

Sánchez, por sua vez, assinala que a integração curricular das NTICs deve embeber a proposta de formação com um propósito explícito no aprender: os currículos devem orientar o uso da tecnologia e não o contrário. O enfoque tecnocêntrico, muito em voga, mascara o real propósito educativo que subjaz ao currículo de muitos cursos que, ao se dizerem da EAD, desvirtuam a concepção de Educação que defendemos. Sánchez é categórico:

Integrar curricularmente las TIC's implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de

las TIC's en el aula. Implica también la apropiación de las TIC's, el uso de las TIC's de forma invisible, el uso situado de las TIC's, centrandose em la tarea de aprender y no en las TIC's. [...] El aprender es visible, las TIC's se tornam invisibles (SANCHÉZ, 2002, p. 4).

Elemento-chave na construção do conhecimento, o material didático para a EAD é destacado por Villardi e Oliveira, que lhe atribuem grande parte da responsabilidade pela aproximação entre professor, tutor e alunos (individualmente e entre si), pela manutenção da motivação e pelo controle da evasão dos cursos. Na modalidade presencial, o material didático funciona num esquema de transmissão monofônica, e a interatividade só acontece quando surgem dúvidas, reforçando o enfoque professor-aluno. Na EAD, ele deve possibilitar outras relações, do tipo aluno-aluno e aluno-mundo, que fazem das trocas entre os educandos um aprendizado mais amplo, pelo contato com outros pontos de vista e diferentes enfoques oriundos das experiências de seus companheiros de curso:

A soma de todas essas informações possibilita ao aluno um acréscimo em seu capital cultural e desenvolve uma consciência crítica capaz de realizar as escolhas adequadas, visando a um desenvolvimento sociocultural e a viabilização de uma efetiva construção de conhecimento (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 92).

As autoras afirmam, a exemplo de Sánchez, a necessidade de vincular o material didático à proposta curricular e ao seu planejamento. Sua produção deve traduzir a concepção de formação pretendida pelo currículo. Além de possuir uma lógica própria de produção para cada mídia, sua construção é complexa e exige equipe multidisciplinar que domine competências linguísticas, tecnológicas e artísticas específicas.

Os alunos devem poder escolher materiais didáticos em mídias variadas, com diversidade de ferramentas de interação

síncronas e assíncronas, para além do material impresso, que não podem se confundir com simples adaptações dos materiais utilizados no presencial, como apostilas em arquivos eletrônicos. Essa prática, que remonta ao ensino por correspondência, reflete uma concepção de ensino transmissor de informação, característico do paradigma instrucional, que nenhuma semelhança guarda com Educação. Portanto, torna-se imprescindível utilizar ambientes específicos, com metodologias adequadas, para que se criem condições de interação. Neste ambiente, a aprendizagem se efetiva pela ação do professor.

Os debates quanto à formação de professores vêm se dando na direção da superação de uma prática pedagógica à qual se debita, em alguma proporção, o fracasso orgânico da educação brasileira. A falta de sintonia entre a formação dos professores e as exigências da sociedade do novo milênio exige que docentes alterem suas práticas e, para atingir esse objetivo, são formuladas políticas de formação inicial e continuada que, demagógicas ou incoerentes, ou contraditórias, ou mercantis, fracassam mais uma vez.

A política de estímulo à implantação de programas de EAD está se realizando por meio de ações desarticuladas de um projeto orgânico de educação nacional, a despeito da existência de bons projetos em vigor. Os mecanismos de estímulo, tratados de forma autoritária e descolada das instituições, calcados na troca de adesão por recursos, acentua a cisão entre as duas modalidades no interior das IES, em vez de promover sua desejável integração.

Assim, os mecanismos que objetivam consolidar a EAD têm produzido o efeito inverso, agudizando posturas refratárias e impedindo a descoberta de novos caminhos.

A recusa de alguns segmentos em reconhecer os benefícios que a incorporação de novas tecnologias e de novos procedimentos pode trazer, por um lado, para a melhoria da ação educativa em si, e, por outro, para a democratização do acesso à Educação, em especial à Educação Superior, tem sido fator

decisivo para o entrave de projetos consistentes, deixando amplo terreno para o desenvolvimento de propostas de cunho meramente mercantil. Talvez seja essa uma das grandes contradições da Universidade brasileira.

Boaventura de Sousa Santos, que desenvolve toda uma formulação teórica sobre as contradições com as quais a Universidade se debate, tanto internamente como em relação à gestão das tensões sociais, afirma existir uma tríplice crise, de hegemonia, de legitimidade e institucional (SANTOS, 1995), estabelecendo uma relação entre a perda da hegemonia na produção do saber e a resistência da Universidade às mudanças:

Nestes últimos vinte anos, a Universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriuniversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A Universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações, por isso adaptou-se mal a elas, quando não as hostilizou (SANTOS, 2005, p. 63).

Segundo ele, a Universidade se encontra alicerçada em um modelo de relações unilaterais com a sociedade, no qual o conhecimento científico produzido no seu interior é de natureza predominantemente disciplinar, descontextualizado em relação às necessidades das sociedades.

Como decorrência desse modelo, o autor apresenta algumas razões para a perda da referida hegemonia, como a rigidez institucional e a resistência em lidar de forma criativa com as transformações. Dentre essas razões, destacamos, por razões óbvias, a “incapacidade de articular a preciosa experiência de interação presencial com a interação a distância” (SANTOS, 2005, p. 64).

4 Considerações finais

Com base no arcabouço teórico utilizado, propusemos uma reflexão sobre as críticas que se produzem à EAD, remetendo à discussão sobre o papel que as NTIC's podem desempenhar num projeto de reforma democrática e emancipatória da Universidade, tanto em profundidade, quanto em amplitude.

Em nosso entendimento, um dos fatores mais críticos para criar processos educativos orientados a dar respostas às necessidades e desafios que se apresentam para a sociedade do conhecimento é o que se refere à formação docente. Isso implica superar políticas centradas na mera disponibilização de equipamentos, tão ao gosto de propostas governamentais de educação descoladas da realidade, comprometidas com o capital estrangeiro, que derrama nos países periféricos seus equipamentos obsoletos. Mas implica, também, centrar interesse na apropriação significativa das ferramentas em contexto de aprendizagem, e incorporar, transversalmente, o uso da tecnologia no tratamento de todas as disciplinas, desestimulando enfoques técnico-instrumentais que conduzam ao uso acrítico de recursos, sem articulação com objetivos, conteúdos e contextos.

O marco da formação docente como processo contínuo se vincula a uma perspectiva crítica sobre o saber docente, sobre seus processos interpretativos, suas estratégias pedagógicas, e sobre o desafio de melhorar a sua prática educativa de modo coerente e sintonizado com as exigências do mundo contemporâneo, a despeito do espaço – real ou virtual – em que ocorra.

NOTA

¹ Para diferenciar interação de interatividade, muitas vezes utilizadas como sinônimos, ver Villardi e Oliveira, 2005, p. 100-101.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A Educação a Distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 6., 2002, Vigo. **Actas...** Vigo: RIBIE, 2002. 6 p. [S.l.]: Rede Iberoamericana de Informática Educativa, [200-]. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40#top>>. Acesso em : [2009?].

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da; FRANCO, Sérgio Roberto K. Aprendizagem colaborativa na Educação a Distância: aspectos teóricos, estratégias pedagógicas e experiências realizadas. **Novas tecnologias da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2006.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 4, n.2, jul./ dic. 2007. p. 5-11. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2007. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/>>. Acesso em: [2009?].

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2004.

FRANCO, Sérgio Roberto K. Algumas reflexões sobre Educação a Distância. **Revista Textual**, Porto Alegre, ago. 2003.

NITZKE, Julio A.; FRANCO, Sérgio Roberto K. As tecnologias da informação e comunicação e a promoção da cooperação, em uma visão construtivista. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 6., 2002, Vigo. **Actas...** Vigo: RIBIE, 2002. 6 p. [S.l.]: Rede Iberoamericana de Informática Educativa, [200-]. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40#top>>. Acesso em : [2009?].

NÓVOA, Antonio. Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan. /jun. 1999.

_____. Universidade e formação docente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p.129-137, ago.2000.

OLIVEIRA, Renato de. Desterritorialización y localización de la enseñanza superior. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 4, n. 2, p. 1- 4, jul./ dic. 2007. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2007. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/>>. Acesso em: [2009?].

PERAZZO, Mónica Isabel. La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 5, n.1, enero/ jun. 2008. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2007. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/>>. Acesso em: [2009?].

SANCHÉZ, Jaime H. Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 6., 2002, Vigo. **Actas...** Vigo: RIBIE, 2002. 6p. [S.l.]: Rede Iberoamericana de Informática Educativa, [200-]. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40#top>>. Acesso em : [2009?].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória das Universidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloisa Gomes de. **Tecnologia na Educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

Recebido em: 21 de outubro de 2009.

Aprovado em: 5 de outubro de 2009.

Educação a Distância: política social e formação de professores

Beatriz de Basto Teixeira

1 Introdução

A Educação a Distância (EAD) apresenta-se, para muitos de nós, educadores, como uma modalidade de ensino ainda desafiadora. A novidade de uma relação de aprendizagem que acontece sem que professor e aluno vivam uma relação face a face desafia as crenças, algumas consolidadas, de que o processo de socialização, ou pelo menos parte dele, que acontece na escola, depende de vínculos de tipo mais comunitário.

A noção de relação comunitária vem da sociologia¹ e pressupõe, originalmente, uma proximidade física, como que compartilhamento de território. Mas as tecnologias disponíveis neste início de século XXI criam possibilidades de compartilhamento *online* que seriam inimagináveis há bem pouco tempo. Alunos distantes do professor falam com ele, são vistos por ele, dialogam em tempo real, leem o que o professor escreve no quadro branco (um *pod* que simula uma lousa), percebem o que o professor lança na lousa enquanto o processo de escrita se desenrola. Arquivos de texto, slides, fotos podem ser apresentados nas telas de computador.

Foram a desconfiança e a maravilha que me aproximaram de uma experiência de EAD. Ainda é desse ponto de vista que escrevo este artigo. Participo da coordenação do Curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) desde outubro de

2007. Esse curso faz parte do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC).

Essa participação foi aceita como um desafio. Era preciso conhecer para melhor formar um juízo sobre a modalidade de ensino envolvida nessa experiência. Responsável pelo monitoramento do curso, tenho acesso a um conjunto de dados que falam dos alunos, dos tutores presenciais e a distância, de suas condições socioeconômicas, trajetória escolar, opinião sobre o curso, habilidades ou dificuldades para lidar com informática. Além disso, é possível percorrer as salas de aula na plataforma *moodle* (ambiente virtual de aprendizagem) e acompanhar o desenvolvimento das disciplinas, numa tentativa de avaliar o desenrolar de todo o processo.

Mas isso ainda parecia pouco nesse esforço de entender o que se passa em EAD. A possibilidade de ver o que acontece por outro ângulo se deu quando ministrei a disciplina Sociologia da Educação para os alunos da primeira turma do curso, entre março e maio de 2008. “Deslocada” da sala de aula – e uso a palavra “deslocada” em alusão ao sentido que Anthony Giddens (1991) lhe atribui, quando descreve o que a modernidade faz com as categorias de tempo e espaço –, perdi também eu as coordenadas que sempre orientaram minha atividade docente: não tinha mais os alunos sentados diante de mim, numa sala edificada em algum lugar da universidade em que leciono; as aulas poderiam durar mais que duas ou quatro horas, poderiam ser 24. A qualquer hora do dia ou da noite algum aluno poderia ser visto na plataforma.

Foram, portanto, os dados da pesquisa de monitoramento e a experiência de docência a distância que me fizeram refletir sobre a EAD como formação de professores e política social. Se a UAB foi um programa criado para intensificar a formação de professores para a Educação Básica usando a modalidade de EAD, talvez esteja sendo mais que isso quando leva a seus alunos uma oportunidade de realização de direitos que não seriam satisfeitos de outra maneira. Este é o argumento principal deste artigo.

A noção de política social é usada como sinônimo de política pública e refere-se à ação do governo (ou à falta dela, em alguns casos); em interação com atores que atuam de alguma maneira na esfera pública, em diferentes níveis de governo, inclusive; percorre diferentes etapas, desde sua formulação aos efeitos que produz, atingindo, inclusive, a demanda e produção de novas políticas; faz parte e é afetada pela política em seu sentido mais amplo (CONDÉ, 2006).

Dou início ao meu argumento trazendo um pouco da história da EAD no Brasil, especialmente destacando o que significou a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996) para essa modalidade de ensino. Prossigo com algumas considerações sobre o programa UAB e um breve relato da experiência do Curso de Pedagogia a Distância da UFJF. Na sequência, são apresentados e comentados alguns dados resultantes da pesquisa de monitoramento do curso que servem, na minha interpretação, para nos mostrar o que de política social é realizado via essa experiência educativa. Por fim, é reforçada a ideia de que se realiza política social por meio de um programa desse tipo, comparando-se, inclusive, o perfil de seu público ao de outras políticas implementadas pelo Governo Federal.

2 EAD no Brasil a partir da LDB

Uma brevíssima história da EAD pode retroceder ao século XIX, quando teriam sido registradas as primeiras experiências em que essa modalidade de ensino foi utilizada. De acordo com Agneta Giusta (2003, p. 28), os cursos eram ancorados “em material auto-instrucional e constituíam-se em cursos por correspondência, academicamente desprestigiados”, voltados para a formação profissional e preparação para os ofícios, o que não encontrava lugar nos sistemas formais de ensino. A distância física realmente significava completo apartamento entre professor e aluno. Mas de

lá para cá muita coisa mudou. Depois da correspondência, uma segunda geração de EAD usou a televisão, e a terceira geração utiliza a Internet, que chegou até mesmo às residências a partir de 1994. Os avanços tecnológicos verificados ao longo do século XX mudaram a opinião de muitos educadores com relação ao uso das tecnologias como recurso pedagógico. Não apenas como meio de EAD, mas também como recurso no ensino presencial, tecnologias passaram a ser usadas como algo que poderia democratizar, dinamizar, tornar mais interessante o processo educativo. Essa mudança pode ter colaborado para a mudança de perspectiva em relação à EAD verificada na LDB de 1996.

Na década de 1970 e início da década de 1980, as tecnologias eram apenas aparatos entendidos como recursos supostamente neutros a serem utilizados nas práticas didático-pedagógicas de sala de aula ou na organização do processo de trabalho pedagógico na escola. A partir da segunda metade da década de 1980 até a primeira metade da década de 1990, no período que antecedeu a aprovação da LDB, reduziram-se as críticas à utilização das TICs² na educação e também à posição de que elas fossem recursos neutros nas práticas escolares. Ou seja, foi a partir dos anos 1990 que as TICs começaram a ser pensadas no âmbito das práticas educativas, da maneira como são vistas hoje (OLIVEIRA, 2001, p. 102 apud VIEIRA³, 2007, p. 25).

A promulgação da LDB (BRASIL, 1996) cria novas possibilidades de emprego da EAD. Sua indicação como recurso para a formação de professores da Educação Básica é, ao mesmo tempo, disposição de que viesse a ser usada no Ensino Superior, haja vista as novas exigências de qualificação para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental (graduação em nível superior).

Depois da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma a proposição de que a EAD seja utilizada como recurso efetivo para a formação de professores da Educação Básica. Sugere a cooperação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Tra-

balho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para esse fim, com objetivo de garantir condições, inclusive tecnológicas, para o desenvolvimento da EAD. As universidades seriam incentivadas a formar os recursos humanos para a EAD (BRASIL, 2001).

Já em 2002, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) elaborou documento que contém as diretrizes para o desenvolvimento da EAD nos cursos de graduação. O documento foi intitulado **Educação a Distância (EAD) na Graduação: As políticas e as práticas** (FORGRAD, 2002). A existência de um documento dessa natureza já indicava a disposição de parte das instituições de assumir essa modalidade de ensino em seus cursos. Não se deve desconsiderar, no entanto, o fato de que o crescimento da EAD, especialmente como recurso para a formação de professores, fosse visto com suspeição por educadores dedicados à pesquisa desse tema (FREITAS, 2002; BARRETO; GUIMARÃES; LEHER; MAGALHÃES, 2006), temendo que isso significasse formação apressada, barateada e empobrecida.

Ainda sobre o documento do FORGRAD, Maria Cândida Moraes (2008) avalia de forma positiva seu conteúdo. Chama a atenção para as recomendações

[...] de que a EAD não deverá ser trabalhada de maneira dissociada de uma compreensão mais ampla de Educação, [...] a possibilidade de que a EAD possa vir a contribuir para maior dinamização dos projetos educacionais das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como para a introdução de inovações pedagógicas e metodológicas que, aos poucos, possam ir sendo incorporadas pelas IES. O referido documento destaca, também, o necessário rigor na adoção desta modalidade de educação, no sentido de se evitar o modismo e a mercantilização do ensino superior no país (MORAES, 2008, p. 20).

Existiam as disposições da LDB, do PNE; as universidades

brasileiras haviam se manifestado por meio do FORGRAD sobre a EAD. Foi em 2005 que o Governo Federal, por meio do MEC, decidiu agir de forma mais incisiva pela implementação de um programa de EAD para a formação de professores. As instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação foram chamadas, por meio de um edital, à

[...] articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas, que levarão ensino superior público de qualidade aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos (BRASIL, 2007, p. 1).

A participação no programa dar-se-ia por inscrição. As IESs que se julgassem com capacidade de oferta de cursos e os municípios que desejassem recebê-los na modalidade de EAD deveriam apresentar suas propostas para uma e outra forma de participação no sistema. Universidades atendem municípios também cadastrados no programa. As IESs apresentam sua capacidade de oferta de cursos, com disponibilidade de docentes, número de vagas a serem ofertadas, proposta pedagógica. Os municípios formulam suas demandas, comprometem-se a instalar polos de apoio presencial, para o que recebem auxílio do MEC para a garantia da infraestrutura necessária ao desenvolvimento da modalidade. Esse é o sistema UAB.

Atualmente a UAB é a ação de maior envergadura implementada pelo Governo Federal para a formação de professores para a Educação Básica. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, a UAB é a ação destinada à formação de professores, dentre as 41 que compõem o Plano. Dois editais do programa UAB já foram lançados, esforço a que a UFJF se somou com a oferta de cursos de Pedagogia que tiveram turmas iniciadas

em 2007 e 2009, dentre outras áreas de formação.

3 O Curso de Pedagogia a distância da UAB/UFJF

A Faculdade de Educação da UFJF conta com significativa experiência em ministrar cursos na modalidade a distância. Participou do Projeto Veredas, na primeira turma desse projeto da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), no período de 2002 a 2005 (MINAS GERAIS, 2002a; 2002b). Atua ainda na segunda turma do Veredas; teve participação no PROGESTÃO, no curso do Consórcio Cederj/Faculdade de Educação.

A participação no programa UAB trouxe uma série de desafios ao trabalho dos docentes da UFJF nele engajados. Na primeira turma do curso de Pedagogia da UAB foram ofertadas 350 vagas, distribuídas nos polos de Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Ilícinea, Salinas, Santa Rita de Caldas e Pescador, cidades espalhadas pelas diversas regiões de Minas Gerais. Para a segunda turma da UAB foram destinadas mais 400 vagas, nos polos de Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Ilícinea, Salinas, Santa Rita de Caldas (com segunda turma) e nos novos polos de Durandé, Ipanema e Tiradentes. Em cada polo há um coordenador e um tutor presencial para cada 25 alunos; isso perfaz um total de nove coordenadores de polo e 28 tutores presenciais (que auxiliam o aprendizado de informática e prestam esclarecimentos sobre procedimentos do curso, mas não tratam de conteúdos das disciplinas). Cada disciplina ministrada tem seu professor e um tutor a distância para cada polo. Chegamos a ter doze professores e 84 tutores a distância, considerando as duas turmas (UAB I e II). Além desse pessoal, há uma coordenação colegiada presente na UFJF, formada por sete professores da instituição, pesquisadores que se dedicam a cuidar do funcionamento do curso e da investigação sobre a temática da EAD (TEIXEIRA; BORGES, 2008).

O curso de Pedagogia está fortemente ancorado no uso de tecnologia. Não há utilização de apostila, mas a plataforma

Moodle é intensivamente frequentada. Todo o curso está nela assentado, com acesso a materiais de domínio público (textos, vídeos, artigos de periódicos) que compõem as fontes de estudo e debate para os alunos. Tenta-se usar aquilo que Arnold (2003, p. 189-190) trata como vantagens oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs):

[...] a construção colaborativa de conhecimento pela interação entre os estudantes; as possibilidades abertas à tutoria para o atendimento aos alunos com rapidez; e a Internet como fonte de pesquisa e de atualização de informações.

Tutores a distância têm papel destacado nessa modalidade de ensino, especialmente no formato de curso adotado na UFJF. Tem-se investido numa interação intensiva entre os alunos, os tutores e professores. E o Curso de Pedagogia tem procurado inovar, inclusive no que diz respeito ao papel do tutor em EAD.

Vieira (2007), no capítulo 4 do seu livro, faz um balanço da produção mais recente sobre EAD e do papel do tutor nessa modalidade de ensino. Especialmente dedicados a discutir a função do tutor em EAD estão Malvestiti (2004), Matias e Paschoalino (2006), Moreto (2006), Pretti (2002) e Salgado (2006); outros autores, mesmo que se dediquem a tratar de forma mais geral os desafios postos para a EAD atualmente, não perdem de vista o debate, ainda em curso, sobre a tutoria. Este é o caso de Arnold (2003), Belloni (2003) e Litwin (1997). Mais ou menos central no “desenho” que assume um curso em EAD, o tutor é elemento novo, num certo sentido – porque inexistente na modalidade presencial, numa concepção mais tradicional de ensino –, e não pode ser desconsiderado num processo de ensino-aprendizagem que funciona como uma rede que liga professores, tutores presenciais e a distância, alunos, tecnologias.

Ao reconhecer a função docente no ensino a distância como uma função coletiva, Belloni reúne as diferentes funções dos professores na EaD em três grupos. O primeiro 'é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais'. O segundo é aquele que garante o planejamento, a organização e a distribuição do material, bem como a administração acadêmica do curso. E, finalmente, o terceiro grupo 'responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem' (BELLONI, 2003, p. 81-84 apud VIEIRA, 2007, p. 53).

Arnold (2003), Malvestiti (2004) e Matias e Paschoalino (2006) reconhecem um traço comum na atividade de tutoria em EAD: o tutor não produz o material do curso, não é o responsável pelo planejamento do curso, é quem estabelece o contato direto com o aluno, acompanha suas atividades, presta-lhe assistência, realiza a mediação pedagógica. No entanto, no Curso de Pedagogia há um forte aspecto de inovação com relação ao papel do tutor que é chamado "a distância". Este é o tutor que permanece em Juiz de Fora, vai aos polos apenas para a realização de oficinas e aplicação de provas presenciais. Mas cada vez mais se engaja no que se convencionou chamar de produção coletiva das disciplinas: eles estão junto com os professores da seleção de materiais didáticos e dão às diversas salas (espaços de cada disciplina em cada um dos polos) a sua própria marca. Eis aspectos que remetem à possibilidade de relações comunitárias estabelecidas em novas bases. Apesar da distância física que existe entre alunos, e entre tutores e professores, a organicidade pelo compartilhamento de um projeto educativo é em termos restabelecida pelos recursos tecnológicos intensivamente empregados entre quem está nos polos e os que estão na UFJF e entre tutores e professores por meio de reuniões de planejamento e acompanhamento do curso, que acontecem semanalmente.

Essa inovação precisa ser acompanhada de perto. O sucesso do curso depende de uma orquestração que deve estar atenta aos

recursos pedagógicos que estão todos na plataforma; tutores com papel mais decisivo e, portanto, em constante processo de formação continuada via plataforma e presencial; interação constante entre todos os participantes do curso; busca de uma proporção mais adequada entre o número de tutores e de alunos atendidos em cada uma das disciplinas. Estamos diante da implementação de uma política pública de formação de professores que requer adequado monitoramento e avaliação e capacidade de negociação entre as várias instituições envolvidas em seu sucesso. Eis a motivação de uma pesquisa, que acompanhe todo o desenrolar do curso, buscando conhecer melhor seu público e os atores nele envolvidos e as opiniões de todos esses sobre o que é feito.

4 O curso de Pedagogia em dados

A decisão pela realização de uma pesquisa de monitoramento do Curso de Pedagogia serviu, além do acompanhamento de seu desenrolar, para coletar dados que pudessem subsidiar alguma reflexão sobre a modalidade de EAD. Desejamos conhecer melhor o público do curso, suas condições de vida, trajetória escolar, expectativas. O processamento dos dados tem trazido algumas revelações muito importantes para uma avaliação sobre o que significa a possibilidade de oferta de um curso de EAD, com as características que tem esse no programa UAB, por uma universidade pública.

A pesquisa se realiza como um *survey* (BABBIE, 1998, 2001) que teve início em dezembro de 2007, com a conclusão do primeiro módulo para a turma da UABI (como se convencionou chamar a primeira turma de Pedagogia a distância, no primeiro edital da UAB). Questionários são aplicados aos tutores a distância, aos presenciais e aos alunos, ao final de cada módulo.

O questionário dirigido aos tutores tem questões relativas

a: nível socioeconômico; nível de escolaridade; tipo de formação; trajetória escolar; experiência como tutores dentro ou fora de programas a distância, avaliando a qualificação deles para se inserirem nesse sistema; disponibilidade de tempo para o trabalho; estar em outros empregos e suas jornadas de trabalho; conhecimento de informática; acesso à Internet; posse de recursos de informática, equipamentos; recursos didáticos utilizados; local e frequência com que a plataforma é acessada; grau de interação dos tutores com os alunos, com seus colegas e com os professores; suas próprias avaliações e pontos de vista com relação ao curso.

O questionário dirigido aos alunos contém questões parecidas com as elaboradas para os tutores, naturalmente adaptadas ao seu caso, acrescidas daquelas que permitem captar a avaliação do curso, do desempenho de tutores e professores. O instrumento é autoaplicado, respondido na mesma ocasião das provas presenciais nos polos, em formulário impresso. Espera-se que, com a aplicação da pesquisa em semestres consecutivos, um estudo longitudinal permita a observação “do movimento dos dados” referentes às características e condições de vida e educacionais dos alunos.

Questões semelhantes entre as pesquisas realizadas com tutores e alunos buscam a possibilidade de trabalhar com respostas cruzadas, que permitam o conhecimento da avaliação do trabalho da tutoria pelos atores mais diretamente envolvidos na relação de ensino-aprendizagem de acordo com a estrutura em que se organiza o Curso em questão: tutores e alunos.

Foram aplicados os questionários referentes a quatro módulos da turma da UAB I, e a turma da UAB II terá iniciada a pesquisa em junho de 2009, quando da realização das primeiras provas presenciais para este caso. O monitoramento do curso é completado pela observação do trabalho desenvolvido na plataforma *moodle*, com acesso pela Coordenação às várias salas e registro do que nelas ocorre.

Os dados processados a partir dos questionários respondidos

pelos alunos na primeira fase da pesquisa permitiram algumas reflexões que podem ser sintetizadas pelo título deste artigo. O programa UAB, criado para intensificar a formação de professores da Educação Básica, tem forte característica de política social se forem considerados o público que atende, suas condições de vida e sua trajetória escolar e histórico escolar familiar. É do que se passa a tratar, com a observação das frequências que obtiveram algumas questões formuladas na pesquisa.

Antes de mais nada, o programa UAB opera via universidades públicas. Há uma preocupação de realizar o processo de formação de professores com a qualidade que essas instituições construíram como resultado de sua experiência de ensino, pesquisa e extensão. As inovações pedagógicas levadas a cabo no Curso de Pedagogia a distância da UFJF buscam intensificar a realização desse padrão de qualidade: materiais didáticos, como aqueles utilizados nos cursos presenciais; inexistência de uma apostila para as disciplinas, o que poderia sugerir algum tipo de autoinstrução; forte interação entre tutores, professores e alunos, o que procura reconstituir, a distância, padrões de relacionamento existentes na educação presencial. Além de formação de professores, com a preocupação de garantir acesso a conteúdos de fundamentos da educação (recurso para que o futuro professor possa situar seu contexto de trabalho em uma realidade social mais ampla), domínio dos conteúdos que deverá ministrar quando do exercício da docência e compreensão da forte dimensão pública que deve estar presente no seu trabalho, persegue-se a ampliação de horizontes culturais via contato com a produção acadêmica desenvolvida nas universidades e a inclusão digital que abre as portas do mundo, num primeiro momento de forma virtual e depois via uma inquietação que seja motivadora da busca de mais informação e mais conhecimento espalhados pelo mundo real. Isto é política social. Isto é busca de realização de direitos: direito à educação, ao conhecimento (necessidade

propriamente humana, como escreveu Agnes Heller (1978), a partir do pensamento de Marx) e de ascensão social, por uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho e aquisição de melhores condições de vida.

Pois vamos aos dados. Tomamos os dados obtidos na primeira fase de aplicação dos questionários (dezembro de 2007) para conhecer quem são os alunos do curso de Pedagogia a distância do programa UAB na UFJF. Os resultados são mostrados colocando lado a lado os polos atendidos na UAB I, para uma melhor visualização de padrões que podem se repetir entre as várias localidades. Sua caracterização mostra qual o público preferencial dessa política pública.

Começamos pela faixa etária:

Tabela 1 – Idades dos alunos⁴

Idades	Bicas	Boa Esperança	Coro-mandel	Ilicínia	Pesca-dor	Salinas	Santa Rita
18 - 24	17,0%	4,0 %	8,4%	18,2 %	20,9 %	4,1%	26,3%
25 - 31	31,7%	30,5%	29,2%	49,9 %	13,8 %	24,5%	26,4%
32 - 38	19,4%	28,5%	29,3%	18,2 %	20,9 %	40,8%	28,9%
39 - 45	12,2%	18,3%	21,0%	9,2 %	25,7 %	14,2%	10,4%
45 - 51	12,1%	12,2%	10,5%	4,6 %	11,6 %	8,1%	5,2%
52 - 60	4,8%	6,0%	2,1%	0,0 %	2,3 %	2,0%	2,6%
Não Res-pondeu	2,4 %	0,0 %	0,0%	0,0 %	4,7 %	6,1%	0,0 %
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

A predominância de alunos com faixa etária entre 25 e 45 anos indica aspecto que já é relevante para a linha de argumentação defendida neste artigo. São pessoas que não tiveram oportunidade de ter ensino superior naquela que seria considerada a

idade própria para isso (18 a 24 anos). Ou seja, tendo concluído o Ensino Médio, não tiveram acesso a um curso superior. O programa UAB dá acesso a esse direito a seus alunos agora. E mais, são pessoas que, em todos os polos, têm mais de 11 anos de escolarização em escola pública, chegando a dezoito anos em Pescador e vinte anos em Salinas. A escolarização pública além de quatorze anos de duração ainda sugere um provável histórico de reprovação e/ou evasão escolar, haja vista que, mesmo que tenham frequentado a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio sem ocorrência de situação de fracasso, não teriam gasto tanto tempo até atingir o Ensino Superior.

A maior frequência de um público feminino reforça aquela que tem sido uma característica tradicional do professorado de Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais.

Tabela 2 – Sexo

	Bicas	Boa Esperança	Coro-mandel	Ilicínia	Pescador	Salinas	Santa Rita
Feminino	39	46	48	44	43	47	34
Masculino	2	3	0	0	0	2	4
Total	41	49	48	44	43	49	38

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Os dados a seguir indicam, reunidos, que o programa atinge de forma significativa pessoas que já atuam na área de Educação. Foram destacadas as maiores frequências observadas em cada um dos polos. Ao lado da indicação de que o vínculo é com um

trabalho na área de Educação, a jornada varia dentro da faixa que significaria um ou dois vínculos com emprego nessa área.

Tabela 3 – Vínculo empregatício (%)

	Bicas	Boa Esperança	Coro-mandel	Ilicínia	Pes-cador	Salinas	Santa Rita
Tenho emprego na área de Educação.	48,8	59,2	50,0	38,6	34,9	46,9	42,1
Tenho emprego, mas não é na área de Educação.	29,2	8,2	20,8	29,5	20,9	14,3	39,5
Não tenho atividade remunerada.	12,2	2,0	12,5	6,8	23,3	24,5	2,6
Não respondeu	4,9	14,3	4,2	2,3	16,3	6,1	2,6
Não se aplica	4,9	16,3	100,0	22,7	4,7	8,2	13,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Tabela 4 – Jornada de trabalho – Horas semanais (%)

	Bicas	Boa Esperança	Coro-mandel	Ilicínia	Pesca-dor	Salinas	Santa Rita
0 - 10	9,7	8,1	4,3	4,7	4,6	4,0	0,0
11 - 19	4,8	2,0	0,0	4,7	0,0	2,0	2,6
20	7,3	14,3	8,3	6,8	11,6	8,2	21,0
21 - 29	4,8	18,4	20,9	9,2	14,0	14,2	0,0
30	4,9	14,3	12,5	11,4	4,7	12,2	18,4
31 - 39	2,4	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
40	22,0	14,3	12,5	18,2	4,7	26,5	21,1
41 - 49	12,2	2,0	12,6	6,8	4,7	8,1	0,0

(Continua)

(Continuação)

Acima de 50	7,2	6,1	2,1	4,5	7,0	4,0	7,9
Não respondeu	14,7	14,3	12,5	15,9	27,9	6,1	13,2
Não se aplica	9,8	4,1	14,6	18,2	20,9	14,3	15,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Nessa linha de argumentação, de que o programa UAB é política social, além de uma política especificamente voltada para a formação de professores, o dado sobre renda familiar de seus alunos ganhou um enorme destaque. Se tomarmos, por exemplo, a atual política de financiamento habitacional levada a termo pelo Ministério das Cidades, o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), a faixa de proteção está limitada àquela parcela da população que tem renda familiar de até três salários mínimos. Considerando uma família média, de quatro pessoas, significaria que cada um de seus membros teria menos que um salário por mês para atender a todas as suas necessidades. Uma família com essa faixa de renda muito provavelmente poderia ser enquadrada entre aqueles que têm ônus excessivo com aluguel, o que representa uma das condições de déficit habitacional, porque a família gastaria mais de 30% do seu orçamento com aluguel. Eis o motivo pelo qual é a população alvo de proteção preferencial da política de habitação, ou seja, a política é focalizada nessa parcela da população. Esse exemplo serve apenas como parâmetro do que se considera baixa renda em uma política social.

Vejamos que a renda familiar dos alunos do Curso de Peda-

gogia a distância da UAB/UFJF não se afasta muito disso.

Tabela 5 – Renda familiar estimada (%)

Em salários mínimos	Bicas	Boa Esperança	Coromandel	Ilicínia	Pescador	Salinas	Santa Rita
Até três	36,6	49,0	56,3	63,6	78,4	65,3	63,2
De 3 a 4	46,3	34,7	35,4	31,8	16,2	26,5	23,7
De 5 a 10	7,3	8,2	6,3	2,3	5,4	6,1	5,3
De 10 a 15	7,3	4,1	2,1	0,0	0,0	0,0	2,6
Mais de 15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não Respondeu	2,4	4,1	0,0	0,0	0,0	2,0	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Vale a pena prosseguir mostrando a escolaridade máxima atingida pelos pais dos alunos da turma da UABI. Caminhamos em direção a mostrar que a oferta desse curso pode significar uma ascensão de escolaridade importante, considerando-se que é mudança observada de uma geração para outra.

Tabela 6 – Escolaridade máxima concluída pelos pais de alunos – níveis predominantes, conforme citação dos entrevistados

Pólo	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
Bicas	entre primário incompleto e completo	primário incompleto
Boa Esperança	primário incompleto	primário incompleto
Coromandel	primário incompleto	56% analfabetos
Ilicínea	primário incompleto	primário incompleto
Pescador	entre primário incompleto e completo	entre analfabetos e primário incompleto
Salinas	primário incompleto	primário incompleto

Santa Rita de Caldas	entre primário incompleto e completo	entre primário incompleto e completo
----------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

O argumento pode ser reforçado se avançamos no processamento dos dados dos três módulos do curso em que o questionário dos alunos foi respondido. Trabalhar com uma série de respostas oferece possibilidade de um estudo do tipo longitudinal, que mostre a evolução de algumas características desse público. Pois tomemos o caso de Coromandel, em que 56% dos pais dos alunos são analfabetos. Perguntados sobre a posse de computador em suas casas, os alunos que responderam às três fases da pesquisa ofereceram as frequências abaixo.

Tabela 7 – Possuem computador em casa – frequência - Coromandel

	1ª fase	2ª fase	3ª fase
Sim	17	23	24
Não	16	10	8
Não respondeu	0	0	1
Total	33	33	33

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Pode ser um indício, é um dado inicial, mas os alunos de Coromandel estão adquirindo computadores, conectando-se à Internet, vendo o mundo pelo computador, um mundo muito maior que Coromandel⁵. Além de inclusão digital, isso é inclusão em possibilidades de conhecimento, informação, esclarecimento.

5 Considerações (nada) finais

Os desafios apresentados pela EAD ainda são muitos. As tecnologias permitem a aproximação entre os que estavam afastados. Ao mesmo tempo desafiam os procedimentos mais tradicionais ou costumeiros usados na sala de aula, como selecionar materiais, defi-

nir atividades, novas formas de avaliação, como apurar a frequência do aluno. Junto a isso, a universidade precisa estabelecer normas específicas em seu regimento para regular direitos e deveres de alunos, professores e tutores: atendimento especial, faltas, segunda chamada de provas, reprovação, recuperação, só que tudo agora acontecendo a distância, em ambiente virtual de aprendizagem que não opera com os mesmos tempos de um curso presencial.

A implementação dos cursos do programa UAB não está livre de conflitos. A execução do curso depende de um intenso processo de negociação entre o órgão central gestor do programa e as universidades executoras dos cursos. A planilha financeira é negociada de tempos em tempos e assegura ou ameaça as condições de realização do curso nos moldes propostos pela UFJF (TEIXEIRA; BORGES, 2008). Mas como toda política social, parte do seu desenho é dada pela interpretação do que acontece em cada fase de seu ciclo, da formulação aos resultados. E aqui se dá a referência à ideia de que a política percorre um ciclo que influencia os seus resultados (MAINARDES, 2006).

Professores são formados nessa nova ambiência. E parece um caminho sem volta. A UAB passa a atuar também em nível de pós-graduação, com cursos de especialização para professores e gestores das redes estaduais e municipais de ensino. Faz isso em atendimento às demandas desses entes da Federação que elaboram seus Planos de Ações Articuladas (PARs), planejamento das ações a serem levadas a cabo por secretarias estaduais e municipais de Educação para o cumprimento das metas do PDE. Entre essas demandas figuram cursos de formação em diversas áreas ligadas ao trabalho educativo. Todo esse esforço ancorado na modalidade da EAD.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC já desenvolve processos de formação em serviço de profissionais da Educação que permitem a ampliação das estratégias e modalidades empregadas. Essas iniciativas serão ampliadas, também, para atender às demandas dos PARs de estados e municípios, com cursos de curta duração (entre 60 e 180 horas). Dada a extensão de nosso país, recursos de

EAD deverão ser usados com o intuito de aproximar os profissionais, dispersos por suas cidades e estados, das universidades, dos centros formadores de professores e gestores da Educação Básica.

Todo esse empenho se consubstancia em uma intensiva ação política de formação. Procura atender às necessidades de qualificação do pessoal da Educação, o que tem sido considerado variável importante na avaliação dos resultados do investimento público realizado nesse setor, e colabora para que as metas de qualidade sejam atingidas. Profissionais mais qualificados e conscientes do papel público que desempenham participam do processo de responsabilização (*accountability*) pelo que é feito em termos de política educacional.

E voltando ao exemplo de Coromandel, cidade atendida pelo curso de Pedagogia da UAB/UFJF, temos 48 mulheres, na sua maioria com idades entre 25 e 45 anos, metade delas empregadas na área da Educação, com renda familiar concentrada na faixa de até três salários mínimos (56,3%), com mães que cursaram até o “primário incompleto” na maior parte dos casos e pais analfabetos (56%), realizando um curso superior. Elas agora discutem as causas do fracasso escolar, leem Bourdieu, compram computadores e os instalam em suas casas. Isso é política social.

NOTAS

- ¹ Comunidade é um tipo de relação orgânica, inicialmente baseada em vínculos de parentesco ou de compartilhamento de território (TÖNNIES, 1973). Não significa relação homogênea, mas pressupõe acordo sobre valores, projetos em comum. Mais recentemente, a noção aparece na formulação de Giddens (1991) associada a “experiência partilhada”, podendo referir-se a pessoas fisicamente distantes que, no entanto, reúnem-se em torno de projetos comuns. Ideia semelhante está contida nas “comunidades de aprendizagem” das escolas democráticas de Apple e Beane (1997), formadas por membros de uma comunidade escolar que partilham o desejo de construir um projeto educativo para a democracia.
- ² TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).
- ³ Dissertação de Mestrado defendida no PPGE/UFJF, orientada por Beatriz de Basto Teixeira (VIEIRA, 2007).
- ⁴ Foram destacadas nesta tabela e nas de números 3, 4 e 5 as maiores frequências

apuradas.

- ⁵ Como uma menina de quatro anos que disse à mãe: “O mundo [da cidade onde mora] é muito pequeno, eu quero ver um mundo maior”. Ela verá o mundo muito maior. Tenho certeza disso.

Referências

APPLE, M.; BEANE, J. (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARNOLD, S. B. T. Planejamento em Educação a Distância. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. **The practice of social research**. 8. ed. New York: Wadsworth, 1998.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C.; LEHER, E. M. T.; MAGALHÃES, L. K. C. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 31-42, jan./abr. 2006.

BARRETO, R. G.. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.181-1.201, set./dez. 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

_____. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 19, n. 65, p. 125-139, dez. 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 7, 10 jan 2001, Seção I, p. 01

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/infogerais.php#01>>. Acesso em: 23 abr. 2007.

CONDÉ, E. A. S. Diversidade em processo: as políticas públicas em perspectiva. **Teoria e cultura**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 75-95, 2006. (Revista do Mestrado em Ciências Sociais da UFJF).

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Educação a Distância (EAD) na graduação**: as políticas e as práticas. Curitiba, [s.n.], 2002.

FRANCO, I. M. Internet. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a Distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIUSTA, A. da S. Educação a Distância: contexto histórico e situação atual. In: _____.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a Distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

HELLER, Á. **Teoría de las necesidades en Marx**. Barcelona: Península, 1978.

LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia educacional; política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

MALVESTITI, M. L. **Tutoria em cursos pela internet**. [S.l.], Vivência Pedagógica, [20--]. Disponível em: <http://www.vivenciapedagogica.com.br/textos_educacao_a_distancia.html>. Acesso em: 27 out. 2006.

_____. **O papel da tutoria em situações de e-learning**: um estudo de caso. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MATIAS, V. C. B. de Q.; PASCHOALINO, J. B. Tutor – nova perspectiva de trabalho docente na Educação a Distância. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 1., 2006, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

MASUDA, M. O. **O sistema de tutoria nos cursos do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro** – CEDERJ. Rio de Janeiro: TVBrasil, [21--]. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3_3.htm>. Acesso em: 20 jun. 2006.

MENEZES, M. G. de. **A tutoria no curso de licenciatura em Educação Básica do Núcleo de Educação Aberta e a Distância** – NEAD/UFOP. Rio de Janeiro: TVBrasil, [21--]. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3_2.htm>. Acesso em: 20 jun. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Veredas**. Formação superior de Professores. Manual da Agência de Formação. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002a.

_____. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002b.

MORAES, M. C. Educação a Distância e a resignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: _____. PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na Educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na Educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

MORETO, C. **Formação de educadores de séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação Aberta e a Distância**: um estudo sobre parceria entre professores de Escola Básica e professores da universidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PRETTL, O. (Org.). **Educação a Distância**; construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 2000.

SALGADO, M. U. C. **Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância**. Rio de Janeiro: TVBrasil, [21--]. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/pgm3.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2006. (PGM 3 – Texto 1).

TEIXEIRA, B. B.; BORGES, E. M. Desafios da implementação de curso de EAD: a experiência da Pedagogia UAB/UFJF. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. e. (Org.). **Por uma Educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luis: Editora da UEMA, 2008.

TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, F. (Org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional: EDUSP, 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Alunos e tutores** – perfil, trajetória e avaliação do curso. Módulos 1, 2 e 3 – UAB I. Juiz de Fora, 2009. Mimeografado. (Coordenação do Curso de Pedagogia UAB).

VIEIRA, V. M.. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na Educação a Distância pelos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

Recebido em: 4 de agosto de 2009.

Aprovado em: 29 de setembro de 2009.

Artigos

1

Desigualdades culturais e modernidade periférica¹

Gilberto Barbosa Salgado

1 Será perfumaria? Uma abertura com o tema da desigualdade cultural

Os peritos batizam as prazerosas fragrâncias dos perfumes de *nota*, assim como as sensações propiciadas pelos vinhos são denominadas de *palato*. Perfumes e vinhos podem também – e não só – iludir. Essa *ilusio*, como regra inversa, comentaria Lévi-Strauss, pode rumar contra o produtor e o consumidor, assim como para o produtor. A **cultura**, em seu sentido *lato*, tem sido tratada, no Brasil, como perfumaria, há séculos, ainda que seja uma de suas facetas civilizacionais mais ricas, como também muitas vezes o mesmo tratamento é dispensado à ciência. Nação que tem como traço cultural o bacharelismo como ordenador jurídico e normativo da modelagem de Estado e do desenho das políticas públicas e sociais, o país tem tratado a cultura como “algo menor”, “descartável”, “supérfluo”, “gordura ou excesso”, enfim, “perfumaria”, em especial se comparada à educação (e lamentavelmente dissociando-as), à saúde pública, à pobreza, ao bem-estar, ao acesso à justiça e às oportunidades.

A **desigualdade**, grave mazela de um país que ocupa a penúltima colocação na América Latina e uma das piores do mundo no que se refere ao tema, é sempre assinalada do ângulo da renda, da escolaridade, da entrada no mercado de trabalho, do acesso ao ensino superior, da pobreza e da miséria, da qua-

lidade de vida, da proteção à violência e à criminalidade, dos direitos do consumidor, da segregação étnica, do pertencimento formal ao mercado de trabalho, bem como da previdência e da seguridade social. É indubitável a importância desses temas, sendo patente que os estudos devam ser aprofundados, inclusive para desmascarar sua invisibilidade, certa *persona* incrustada nos meandros do poder. Portanto, não se questiona a importância dessas pesquisas na agenda das ciências sociais brasileiras, já que a desigualdade é uma das facetas mais marcantes da alta ou hipermodernidade, especificamente em contextos de países de modernização tardia ou periférica.

O objetivo desse artigo, no entanto, é salientar uma outra faceta dessa dimensão da desigualdade, talvez mesmo mais “sombria ou lunar”, que é a **desigualdade cultural**. Essa seria uma especificidade do cenário supra mencionado, tão importante quanto, com descontinuidades (no sentido em que Foucault empresta à expressão) nos estudos, análises e interpretações realizadas, cuja singularidade repousaria em uma série de “fossos culturais” e “mascaramentos identitários”, que podem ser assim sumariados: a ambiência de rede articulada para impedir operações de seleção e discriminação de informações; a transição de uma cultura fortemente transmitida por tradições oralizadas, com herança indígena, para uma cultura eletrônica – em poucas décadas – sem a demarcação de uma forte cultura letrada ou literária; a mídia, sobretudo a televisiva, operando como um poder “rizomático” (tal como postulou Deleuze) e, em certo sentido, com traços de **invisibilidade**; o controle social do lazer, da diversão e do entretenimento em locais públicos, pela incitação ao seu deslocamento para os mapas e trajetos da intimidade doméstica; o consumo mesmerizado e com repetições miméticas e caricaturadas de telenovelas; o teatro **besteirol** (inclusive em sua variante teledramatúrgica) como estratégia de mercado pastichizada face às grandes produções clássicas ou contemporâneas; o cinema

“virando as costas” às “inflexões de estilo” que o celebrizaram mundialmente, em nome de uma capitulação à velocidade e ao acabamento plástico da estética hollywoodiana (inclusive estetizando a violência e a miséria); o culto das celebridades e dos *reality-shows*, confirmando a previsão de Adorno de que a indústria cultural vende a igualdade de oportunidades para escolher uma só *starlet*; a onipresença radiofônica e fonográfica da música sertaneja como uma visão deformada das raízes da música caipira, justaposta ao controle mercadológico da indústria fonográfica sobre os grupos musicais que emergiram (*axé music*, por exemplo), ou por cópia dos padrões norte-americanos do estilo do *hip-hop*, do *rap* e do *funk*, porém com operações ideológicas em suas letras de aberto desrespeito e preconceito em relação às mulheres, mencionadas como “vadias”, “cachorras” ou “malvadas”; ou a proliferação de *magazines* direcionadas a um mercado de saúde, corroborando um **biopoder** que se manifesta pela medicamentação progressiva da sociedade, para gerenciar o risco e a incerteza.

Desse modo, há toda uma operação de **controle cultural** que, por raciocínio contrafactual *lega*, como efeito perverso, uma **desigualdade cultural**. Esse é o argumento central desse artigo que começará, na próxima seção, a delinear o campo disciplinar onde esse mesmo argumento pode ser analisado de forma verificável, ou, ainda, cuja lógica seja persuasiva, no sentido positivo da expressão. Na segunda seção, o caso brasileiro será debatido, já que em contextos de modernidade periférica as **desigualdades culturais podem ser perpetuadas e cronificadas**, como atestado sintomal de obstáculos a uma cidadania cultural. No interior da argumentação dessa parte, serão sugeridas, como desdobramento, políticas públicas e sociais para os *decision-makers* e *social operators*, enfim, os agentes que decidem ou executam programas governamentais de política cultural.

A capacidade dos sujeitos, em seus agenciamentos sociocul-

turais, de efetuar a transição das operações concretas e formais para as operações cognitivas abstratas e simbólicas, na acepção de Jean Piaget, e a capacitação reflexiva para as decisões de fundo valorativo moral e ético, tal como preconizou Lawrence Kohlberg, conformam um desenho possível de entrelaçamento da temática cultural com a educacional; no Brasil, longe de finalizada, talvez a ser realizada por **preceptores culturais**. Esse diagnóstico conformaria uma agenda para a cidadania cultural – agenda para mais de uma geração- de vital importância para a compreensão das tentativas ideológicas de colonização cultural disfarçadas. Isso caracterizaria um **campo disciplinar** dentro da Sociologia da Cultura, ou da Comunicação, cujos estudos nessa direção foram iniciados por Sérgio Miceli, Renato Ortiz e Mário Brockmann Machado, para mencionar alguns nomes, ainda nos anos 1970 e 1980. No decênio de 90, do século passado, Esther Hamburger foi uma voz quase solitária no empreendimento dessas análises culturais. Enfoques antropológicos, mercadológicos, e ligados ao consumo, posto que ricos, pulverizaram a abordagem do tema, que pode ser “lido” em seu campo cultural como produtor de capital simbólico, ao qual sua inscrição intelectual dar-se-ia em uma **esfera pública abstrata**, na definição de Habermas, como no caso da mídia, mas não somente nesse exemplo. Esses autores aqui mencionados, e seus respectivos conceitos, justapostos ao argumento, serão esmiuçados nos próximos passos.

2 Uma reconfiguração do campo disciplinar

A reflexão acerca de uma reconfiguração do campo disciplinar da Sociologia da Cultura e da Comunicação pode, por analogia, iniciar-se com os caracteres que também promoveram hibridizações no que concerne a uma Sociologia da Ciência. Com efeito, a transição do período clássico formador dos grandes paradigmas

da Sociologia para o período do pós-guerra, mesmo que ainda sob influência das vertentes principais, propiciou a transição de uma Sociologia da Ciência para uma Sociologia do Conhecimento¹. Foi justamente na Universidade de Edimburgo², na Escócia, que, capitaneados por David Bloor, um grupo de pesquisadores constituiu um programa forte sobre Sociologia do Conhecimento, que avançava para além dos preceitos naturalistas de Karl Popper³ e da noção de “revolução paradigmática ou científica”, de Thomas Kuhn⁴. Efeito secundário, mas não menos interessante, os estudos foram além de uma concepção positivista, ou de uma posição excessivamente relativizadora, propiciando as bases da noção do que seja um campo disciplinar nas Ciências Sociais e, por assim dizer, até mesmo nas Ciências Humanas.

O desafio de David Bloor, em 1976, ao escrever o seu seminal *Knowledge and Social Imagery*, era criar um “programa forte” sem abrir mão da transdisciplinaridade e, concomitantemente, avançar para além do antagonismo entre positivistas e marxistas. De fato, diversas disciplinas e correntes teóricas contribuíam, na ocasião, para os estudos sobre a ciência e o conhecimento: Filosofia da Ciência; Sociologia, Antropologia e Psicologia da Ciência; Filosofia da Linguagem, Filosofia Analítica, Pragmática da Linguagem, Linguística Estrutural, Formalismo Estético, além da Epistemologia e da Hermenêutica, sem mencionar extensivamente a herança de comunidades científicas tão díspares como Grupo de Oxford, Círculos de Praga e de Viena, ou Grupo de Paris – sem ordem cronológica.

Bloor conseguiu substituir as características mais ou menos consensuais anteriores pelas seguintes, sem hierarquia de importância: **causalidade**, **imparcialidade**, **simetria** e **reflexividade** (BLOOR, 1976). Tributários dessa proposta, sem, no entanto, subscrever *in totum* os argumentos, dois sociólogos, Karin Knorr-Cetina e Bruno Latour, e um antropólogo, Clifford Geertz, no decênio de 80 do século passado, ingressaram no “debate”.

Knorr-Cetina, em formulação próxima aos sociointeracionistas e aos cognitivistas, enfatizou a **contextualidade**, a **contingência** e a **situacionalidade** em contextos laboratoriais, advogando que são as Ciências Exatas e Naturais que, em certo sentido, copiam os modelos bem sucedidos hermeneuticamente das Ciências Humanas e Sociais (KNORR-CETINA, 1981). A esse argumento, Latour, em *Laboratory Life* e *Science in Action* (1987), acrescentou que os cientistas de fato tecem alianças, realizam negociações por verbas e divulgação, acumulam recursos e calculam seus passos, em operações também político-ideológicas. Por fim, Geertz (1983) argumentou que a ciência deixa uma “trilha”, cuja narratividade sintetiza uma “matriz paradigmática”, que propicia inventariar como cientistas passaram de uma “etnografia do pensamento” (sociológica, comparativa, interpretativa e empírica) para uma “etnologia do conhecimento” com, observe-se as expressões⁵, **processos, interações, convergências e categorias linguísticas** (GEERTZ, 1983), sendo possível, pois, uma metamorfose da descrição do pensamento em direção à interpretação, comparação e análise do conhecimento.

É possível, entretanto, e sem o receio de prejudicar o argumento, indagar: o quê tudo isso tem a ver com a Sociologia da Cultura? Como dar-se-iam as semelhanças nesses processos? A resposta plausível poderia ser **quase tudo**, contudo, claro está que é melhor dimensionar sua inflexão em consonância com o exposto na introdução.

Por conseguinte, a resposta inicia-se com o marxista inglês Raymond Williams. Um dos dois⁶ líderes da corrente hoje conhecida como *Cultural Studies* (Estudos Culturais), cujo grupo organizara-se na universidade inglesa sediada na cidade de Birmingham, Williams, um marxista heterodoxo, foi a principal liderança intelectual e acadêmica, continuando, não obstante, a exercer enorme influência quando houve a diáspora dos principais temas e conceitos, ou seja, do *background* cultural da corrente,

para diversos países, inclusive o Canadá e os Estados Unidos, onde não só obtiveram na variante *Gender Studies* (Estudos de Gênero) uma confirmação de alguns pormenores de sua abordagem, como também inspiraram diversas categorias ideológicas e gnosiológicas referentes ao que atualmente se estabelece como política do reconhecimento⁷, com suas “derivadas” referentes aos movimentos feministas, de homossexuais, étnico-raciais, ambientalistas, *beatniks*, *hippies*, e de esoterismo *new age*, além de outros movimentos alternativos (ao menos na origem), mesmo que existam discordâncias no interior dessas subcorrentes.⁸

Sendo assim, a *Cultural Studies*, ou o grupo de Birmingham, constituído a partir de um centro de estudos, o Centro de Estudos em Cultura Contemporânea, iniciou suas pesquisas a partir da seguinte pauta transdisciplinar⁹: incorporação de um conceito sociológico de cultura sem abrir mão do diálogo com a Antropologia; reflexão crítica passando pela temática midiática, justaposta à cultura, a partir de uma visão menos pessimista, mas influenciada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especificamente as obras de Walter Benjamin e Theodor Adorno¹⁰, embora sem esquecer Herbert Marcuse e sua visão do homem unidimensional; diálogo aberto com a Escola de Konstanz (Jauss e Iser), sem aceitar, na totalidade, a ideia de prefiguração aberta do texto pelo leitor, e, sim, tratando-a com limites; debate franco com todas as correntes da crítica literária, inclusive o pós-estruturalismo francês e, *last but not least*, influência prioritária do marxismo de Antonio Gramsci, pela noção de hegemonia.

Fundamentalmente, Williams insistiu na formulação de Estudos Culturais eminentemente críticos que, como tais, deveriam *in limine* dialogar com teorias que contivessem noções também críticas. A aposta do teórico e crítico inglês era na correlação entre a formação cultural¹¹ e os movimentos sociais, pela compreensão desses mesmos **processos**, interpretados pela articulação das noções de hegemonia, cultura e ideologia. Deste modo, em uma

de suas últimas obras, uma espécie de manifesto testamentário¹², *Cultura* (1992), o autor estabelece em capítulos uma espécie de programa sintetizador dos pontos sobre os quais a corrente deveria debruçar-se em suas análises: **instituições, formações, meios de produção, identificações, formas, reprodução e organização**. Porém, é no primeiro capítulo, que recebeu a alcunha de “Com vistas a uma Sociologia da Cultura”, que o autor retoma a questão disciplinar já trabalhada em livro anterior¹³. Ao insistir nos pontos concernentes à análise cultural das instituições, seus efeitos e conteúdos, Williams assim define o campo disciplinar de uma Sociologia da Cultura:

Em suas formas mais recentes e atuantes, [ela] deve ser vista como uma convergência de interesses e métodos muito diversos [...] um agrupamento indefinido de estudos de especialistas, quer em comunicações, em sua forma especializada moderna de ‘meios de comunicação de massa’, quer no campo bem diversamente especializado das ‘artes’ (1988, p. 9-10).

Para utilizar o desdobramento dessas noções de Raymond Williams, o neomarxista norte-americano Fredric Jameson preconizou uma lógica cultural essencialmente hermenêutica dentro do capitalismo tardio, onde a narrativa e a interpretação concebiam a literatura como “ato socialmente simbólico” (JAMESON, 1992, 1997). De tal maneira, cultura, comunicação (mídia), literatura e artes seriam campos posicionais precipuamente entrelaçados. Não faria sentido, grosso modo, as subdivisões Sociologia da Cultura, Sociologia da Comunicação - ou da Mídia -, Sociologia da Literatura e Sociologia da Arte, se as implicações desses campos disciplinares mais do que se tangenciariam, visto que englobar-se-iam. Douglas Kellner, em sua obra *A Cultura da Mídia* (2001), ao comentar o legado dos Estudos Culturais, a partir da recuperação da influência frankfurtiana, focaliza-as – Frankfurt e Birmingham - como heranças teóricas constitutivas

de uma **teoria da cultura** que, ao mesmo tempo, dependeriam das “problemáticas da **teoria social contemporânea**” (KELLNER, 2001, p. 47-51, grifo do autor) Esse autor também se recusa a separar os campos mencionados anteriormente e ainda adverte que isso seria uma forma de reificação desses mesmos campos, posição esta que é seguida de maneira similar por outros autores (YÚDICE, 2004; BHABHA, 1998).

Com efeito, a temática da cultura ganhou enorme abrangência após a queda do muro de Berlim, quando certo esgotamento inexorável das energias utópicas, o deslocamento da bipolaridade ideológica, somados ao desgaste das explicações econômicas da economia política marxista legaram aos intelectuais duas possibilidades. Uma primeira, a política, foi rapidamente sufocada pelos mecanismos fabricantes de concordância mercadológica que receberam a alcunha de Consenso de Washington, justapostos à supremacia neoliberal, por dez anos, ou mais, nos países centrais (a década de 1980 e parte da década de 1990), e por outro período semelhante (o decênio de 90 somado a esse início de século) nos países periféricos. A política tornou-se “desinteressante”¹⁴, supérflua ou pulverizada pela plethora de ONGs e demais organizações do terceiro setor - na interpretação de alguns, seguindo uma das muitas previsões toquevilleanas, a de que política passaria a ser feita nesse setor (com uma agenda de microtemas), que o ensaísta francês chamava de associações civis e filantrópicas. Restou a segunda, isto é, esse vasto continente denominado cultura.

A onipresença da cultura conduziu até mesmo um autor especializado em política internacional a saudá-la: Immanuel Wallerstein (1998) definiu-a como “campo de batalha ideológico” do sistema mundial moderno, considerando-a como “o mais amplo conceito” jamais utilizado nas ciências sociais e históricas. Sua inserção na alta modernidade, ou na hipermodernidade, poderia, decerto, hipertrofiar o primado da imagem, mediatizando todas as suas facetas, de tal modo que até mesmo a

literatura seria afetada: “A mídia literatura? ou, a literatura como mídia?”, interroga-se, julgando a questão procedente e legítima, Hans Ulrich Gumbrecht, caudatário do pensamento da Escola de Konstanz e de seus expoentes Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser (GUMBRECHT, 1998b)¹⁵.

Em formulação até certo ponto analógica e similar à de Jurgen Habermas na *Teoria da Ação Comunicativa*, todavia não propriamente idêntica, Gumbrecht defende, na sua obra *Corpo e forma – Ensaios para uma crítica não-hermenêutica* (1998a), um giro linguístico nas conseqüências postergadas da estética da recepção, aceitando “a absoluta ausência de uma teoria hegemônica” (1998a, p.144).

Ao considerar como “ponto pacífico” que um campo não-hermenêutico envolveria, por excelência, uma operação básica de desreferencialização, consoante que o objetivo primordial, como já dito, seria retirar o excesso de referências, Hans Ulrich Gumbrecht, ao enfatizar a pluralidade como traço essencial das ciências humanas, tal como outros nomes da segunda geração da Escola de Konstanz¹⁶, apontou a seguinte “mudança de paradigma”:

[...] como uma conseqüência da estética da recepção, a integração dessa nova forma de crítica literária na sociologia da comunicação que está, ela própria, em processo de constituição [...] A constituição da crítica literária como uma subdisciplina da sociologia da comunicação não implica em absoluto sua submissão hierárquica a uma ‘metadisciplina sociológica’ (1998a, p. 24, 28).

Seu predicado, portanto, estaria encravado em uma fusão da crítica literária e da Sociologia da Literatura dentro do campo da Sociologia da Comunicação. Para Gumbrecht, seus fundamentos alicerçar-se-iam em uma compreensão do entendimento textual como uma “teoria geral da ação cognitiva” (GUMBRECHT, 1998a, p. 35). Ainda assim, o autor confirma a proximidade com o cerne

da teoria habermasiana: “O trabalho crítico poderia beneficiar-se em todos estes campos ao encravar-se numa Sociologia da Comunicação, a qual deverá ser concebida como uma teoria da ação comunicativa” (GUMBRECHT, 1998a, p. 46).

Como se pode depreender do argumento alinhavado anteriormente, onde Gumbrecht sinaliza a **Sociologia da Comunicação** como o campo disciplinar galvanizador dos estudos, seja em cultura, mídia ou crítica literária, Williams certamente enxergava as possibilidades catalisadoras em uma **Sociologia da Cultura**, também como campo disciplinar. Possivelmente, Pierre Bourdieu situar-se-ia em uma posição intermediária, conquanto que, sem discordar dos argumentos cruciais de Williams e de Gumbrecht, tanto em *As Regras da Arte* (2005), quanto em seu *Distinction – A social critique of the judgement of taste* (1986). Ressalve-se que a primeira obra mencionada é de 1992 e a segunda de 1979.

Se em *As regras da Arte* Bourdieu certamente indica as características do campo¹⁷ disciplinar de uma Sociologia da Cultura ou de uma Sociologia da Arte, em *Distinction* o leitor pode defluir uma Sociologia da Estética. Sua noção de “campo” lembra a elaborada por Susan Sontag (1987), de tal modo que o sociólogo francês sublinha, nos anos de 1960 e no ideário “de esquerda”, as publicações em línguas inglesa e francesa que auxiliaram a demarcação territorial: *Les Temps Modernes*, *Partisan Review*, *New York Review of Books*, *Nouvel Observateur*, *Critique*, *Tel Quel*, *Le Monde* e *L’Express* (Bourdieu, 1986).

Pierre Bourdieu assinala, entre os caracteres do campo científico, aspectos e pormenores que podem ser inferidos para a própria ampliação da noção de campo, que o autor desenvolve em quase todas as demais obras: autoridade, interesse, reputação, competência, vocação, prestígio, reconhecimento, originalidade, valor distintivo, trocas, estratégias de conservação e de transgressão (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983). Esse campo é, também, **organizado**, possui seus *habitus*, cujas ilações se dão pelo próprio

curso reflexivo da ação dos indivíduos¹⁸e, pode-se aludir sem receio de erro, sua estrutura e funcionamento abrangem uma estrutura-estruturada e uma estrutura-estruturante, ou, dito de outra maneira, instituinte e instituída.

Sem temor da simplificação do argumento, pode-se encerrar essa seção com o seguinte ponto: o **campo disciplinar** circunscreveria, decerto, cultura, comunicação, mídia, literatura, crítica literária, artes e estética. Talvez não importe tanto se a nomenclatura definidora seja Sociologia da Cultura, como queria Raymond Williams, ou uma Sociologia da Comunicação, como postularam diversos autores. A argumentação de Gumbrecht, ao peticionar por uma teoria da ação cognitiva próxima à teoria da ação comunicativa de Habermas, não obstante, também se evidencia como uma proposta instigante. Um derradeiro ponto: Theodor Adorno observou que tratava-se de compreender a sociedade **na** arte, e não as relações entre sociedade e arte. Essa lógica de raciocínio parece fundamental para os pontos mencionados no parágrafo.

3 A cultura entre a cidadania e a desigualdade: efeitos perversos

Cabe recuperar, brevemente, os passos desenvolvidos até aqui. Na primeira parte desse artigo foi tecida uma argumentação relacionando o tema da cultura ao tema da desigualdade. Nesse sentido, foi demonstrado que existe uma **desigualdade cultural**, assim como se postulou que a mesma não é perfumaria, se comparada às demais modalidades de desigualdade, igualmente excludentes. Em sequência, na segunda parte foi definido exaustivamente o campo disciplinar em que se localizaria essa desigualdade, no que diz respeito às relações entre cultura, comunicação, estética, mídia, artes, crítica literária e a própria literatura. Agora é preciso demonstrar a lógica e os efeitos dessa

desigualdade cultural, cujo enraizamento resulta no oposto a uma “cidadania cultural” (YÚDICE, 2004). Logo, a desigualdade cultural seria antagônica à cidadania cultural. Caso não existam sedimentos, ou seja, bases cimentadas para a universalização da cultura, poderão ocorrer efeitos nocivos, como a última parte explicitará.

Jean Piaget, psicólogo suíço, produziu notável obra, na qual se destacam, eminentemente, dois livros.¹⁹ Em seus estádios (ou estágios), também denominados de etapas – quatro ao todo - Piaget esboçou uma epistemologia genética dos processos de aprendizagem, que até os sete anos de idade envolveriam duas fases: o período sensório-motor (até dois anos) e o pré-operacional (até os sete anos). A partir daí a criança entraria, até os doze anos de idade, no terceiro estágio, denominado de estágio das operações concretas. A heterogeneidade entre números e noções de quantidade e densidade seriam ainda rudimentares ou em formação, tais como as noções de tempo, espaço, número e lógica, além da correspondência algébrica e da linguagem. Um adequado e estimulante desenvolvimento nessa fase já preparariam as operações simbólicas e abstratas, visto que na teoria de Piaget existem platôs (*decalâges*) que emergiriam no pensamento abstrato e simbólico da quarta etapa, onde os preceitos lógicos e causais seriam compreendidos pela experimentação constante (aprender fazendo e compreender aprendendo), de forma que propiciaria o desenvolvimento da linguagem em seu sentido fabulativo, metafórico e abstrato-formal, mais forte ainda quando adulto, porém, vale o grifo, nem sempre incentivado. É importante perceber que em Piaget as etapas podem se adiantar ou atrasar. No último caso, haveria manifestas dificuldades com o raciocínio causal, além de um fechamento cognitivo e locucional, prejudicando a linguagem, falada ou escrita, mas, fundamentalmente, imaginada.

Infelizmente os problemas não permanecem estacionados

nesse ponto. Bárbara Freitag (1992, p. 176-179), não obstante, assevera que também os julgamentos morais, além da linguagem, da cognição e do pensamento lógico, poderiam sofrer prejuízos. Tanto Jurgen Habermas quanto Bárbara Freitag²⁰ são unânimes em perceber que a *Teoria dos juízos valorativos e ético-morais, ou da Consciência moral*, de Lawrence Kohlberg, amplia - universalmente e dentro do cognitivismo - a teoria de Piaget, ainda que ambas sejam relacionáveis.

Kohlberg dividiu suas etapas dos juízos valorativos e morais em seis: primeiramente, o estágio do castigo e da obediência, seguido, em segundo lugar, do estágio do objetivo instrumental e da troca, baseados em puro hedonismo. Esses dois primeiros estádios caracterizariam um nível pré-convencional. Em um nível convencional estariam o terceiro e o quarto estádios, sendo o terceiro ligado a expectativas interpessoais mútuas (relacionamentos, por exemplo) e o quarto, relativo à preservação do sistema social e da consciência. Após essas primeiras quatro etapas, de acordo com Kohlberg, entraria em cena o nível pós-convencional ou baseado em princípios. No quinto degrau do aprendizado moral estariam situados os direitos originários, por contrato social e/ou utilidade, sendo que, no sexto e último estágio, sempre compreendido como aprendizagem e experimentação (tal como em Piaget), o estágio dos princípios éticos universais, seriam internalizados os valores humanitários²¹.

A articulação dos postulados da epistemologia genética de Jean Piaget com os juízos valorativos e morais de Lawrence Kohlberg sinalizam um caminho possível para pensar o caso brasileiro: em primeiro lugar, a partir de Piaget, uma “situação ideal”, a aquisição e o domínio complexo do raciocínio cognitivo e da linguagem, enquanto que, com Kohlberg, a situação idealizada englobaria juízos morais e éticos de inscrição cidadã e implicações humanitárias. Esses pormenores são trajetos não menos importantes de uma cidadania cultural. Trata-se da preparação

para o usufruto e a utilização ferramental daquilo que de melhor a cultura pode oferecer a um ser humano. Todavia, é plausível indagar: e se for o contrário? E se o cenário estrutural da nação tiver como fechamento uma inexorável desigualdade cultural? Nesse caso, os problemas resultantes seriam as dificuldades com a linguagem e a aquisição do simbólico e, em consonância, a incompreensão de preceitos éticos morais, no que concerne aos valores. Daí o déficit de cidadania, de compreensão de direitos e deveres, como também de uma base universal sócio-humanitária.

Fica patente, no caso brasileiro, a inserção nesse “mapa” desigual, onde não há topografia coerente: ou se está diante de hiperalfabetizados com acesso à tecnologia e aos direitos sociais, compreendendo a utilização da ambiência de rede para operações de discriminação de informações e seleção de pautas temáticas, ou de protoalfabetizados²², excluídos do mundo da linguagem complexa e da racionalidade concernente a valores, de tal forma que a **corporalidade** brasileira torna-se, nesse diapasão, uma saída impreterivelmente pré-reflexiva, geradora, no limite, daquilo que Jessé Souza, ampliando a classificação de Pierre Bourdieu, denominou de “*habitus* precário” (SOUZA, 2006). A modernização brasileira, periférica, sem dúvida, seria, deste modo, “seletiva” (SOUZA, 2000), caracterizadora de uma “institucionalização do acesso diferencial a bens culturais”, conforme o autor. Seriam, grosso modo, traços singulares da modernização incidindo “por cima” sem eliminá-las das nossas tradições ibéricas sincretizadas, a título de exemplo, no barroco mineiro em um “jogo entre as virtudes naturais do espaço e a vontade política” (BARBOZA FILHO, 2000, p. 396-403). Sim, a política pode contribuir para, e até decidir, a desigualdade cultural.

Como assinalou André Gaio no ainda atual *Narcisos e Jere-mias – A intelectualidade brasileira nas décadas de 80 e de 90* (1993), os intelectuais brasileiros, ao oscilarem entre a contemplação no espelho e a remissão de culpas, acabam por não decidir um

projeto de nação. É possível compreender, por conseguinte, esses signos em rotação desconexa e heterogênea, que são a criminalidade urbana violenta, a desigualdade de classes, a segregação étnica e racial, o preconceito de orientação sexual, o agravamento da pobreza e da miséria em cidades com condições sanitárias também depauperadas, o desrespeito flagrante ao meio ambiente, dentre outros pontos. Pairando, acima, uma mídia constituída por grandes corporações transnacionais e globalizadas que, no plano nacional, comportam-se como se detivessem um ministério sem pasta, cuja “pregação” se dirige a uma audiência quase “autista”.

Essas contradições sumariadas ao longo dessa seção, algumas de *approach* microsociológico, outras cujo alcance é fundamentalmente macrosociológico, compõem o desenho sócio-institucional dos antagonismos entre a **desigualdade cultural** e a **cidadania cultural**. Resta saber²³ se os atores sociais, mais inertes no caso, são excluídos por precarização simbólica e locucional, ou por déficits nos desenvolvimentos de seus juízos ético-morais para com a humanidade, condicionando-se reflexivamente em *habitus* precários, que os expõem ainda mais às mazelas do país, ou se, inversamente, são as referidas precarizações jurídico-políticas e sócio-institucionais na “modelagem” do Estado e do mercado, perpetradas por uma elite que parece se esquecer de que existe futuro, sombrio ou não, que “empurram” os agentes para contextos de exclusão social. Parece inequívoco que a **cultura**, em ambos os extremos dessa dialética, está no âmago do problema. Afinal, lembrava Bourdieu, toda reflexão sociológica é, antes de mais nada, uma operação de problematização.

4 O caso brasileiro como conclusão demonstrativa: uma crítica à produção cultural e à sua agenda

O fenômeno conhecido como convergência dos meios de

comunicação de massa, já sobejamente estudado, propiciou que as empresas transnacionais e globalizadas do setor se transformassem em *enterprise networks*. Essas empresas viraram grandes conglomerados, com cadeias produtivas em escala e diversificação dos serviços em suas operações como indústrias culturais. De canais de televisão, aberta e por assinatura, a jornais e rádios, todos passaram a investir em cinema e teatro, adquirindo salas e teatros ou mesmo sofisticando estúdios e produtoras, assim como passaram a atuar na indústria fonográfica, com produtoras e gravadoras. Mais tarde, já nos anos 1980 (SALGADO, 1995, 2006), sofisticaram-se e expandiram-se no mercado de bens culturais, com editoras que publicavam desde livros, *magazines*, até revistas em quadrinhos e álbuns de figurinhas. O fenômeno não se esgotou: “leviatanicamente”, adquiriram, outrossim, galerias de arte, empresas de marketing, propaganda e publicidade, empresas de recursos humanos, *sites* de informações, entretenimento, notícias e *blogs*, atuando fortemente também no *e-commerce* e no *e-business*, ainda que, no Brasil e em boa parte do planeta, essa última característica não tenha se serializado como se imaginava ou desejava. A operação de diluição das marcações alteritárias da cultura popular continuou através de uma não disfarçada inscrição em uma lógica identitária de proporção industrial, com extensão ao comércio e aos serviços. Esse conjunto de caracteres, diversificado ao máximo no setor de serviços, é gerenciado pelos *tycoons*²⁴, essa nova categoria de *entrepreneurs*.

Associam-se a essa cadeia os institutos de pesquisa, com a mensuração criteriosa e sofisticada do mercado e da opinião pública, complementadas pelo refinamento discursivo das técnicas alcunhadas de qualitativas. Permanece a fórmula simplificadora: vende-se mais porque é o que o público quer ou pode consumir, ou o público consome porque é o que vende mais? E permanece também a indagação: assume-se a abstinência a uma pedagogia cultural?²⁵

Tudo isso alterou sobremaneira a dinâmica da indústria cul-

tural, no Brasil e no exterior, consolidando o que Renato Ortiz, em mais de uma ocasião, batizou de mundialização da cultura, em direção a um “estilo” ou lógica internacional-modernizante e/ou internacional-popular (ORTIZ, 1988, 1994). Não se trata, aqui, de uma defesa romântica ou nostálgica do pessimismo adorniano, mas apenas a constatação dessa, por assim dizer, “operação” no âmbito da cultura que visa a, na feliz expressão de Luiz Costa Lima, controlar o imaginário. Tampouco se está defendendo aqui que a cultura popular não se insira comercialmente, mas advertindo-se para os processos existentes de forma latente e manifesta nesse mercado de bens simbólicos. As “novidades” que surgem no âmbito da cultura popular, mesmo que realizando um incontestado posicionamento alteritário, podem acabar, nessas operações ideológicas de inclusão, introjetando-se de maneira identitária ao bazar das mercadorias culturais.

Se o país passou, em poucos decênios, de uma cultura oral para uma cultura eletrônica, sem mediação de uma cultura letrada, se se realiza na educação alfabetizações virtuais e iniciações instrumentais no noviciado da rede e da *internet*, é natural que certas padronização e homogeneização ocorram, mesmo que com novas roupagens. O elo que a publicidade faz com o consumo, registre-se, também perpetua os mecanismos supra mencionados, narcotizando e tornando cativos esses mesmos consumidores, como descreveu Maria Arminda do Nascimento Arruda, no sempre atual *A embalagem do sistema* (2004). Não obstante, o aumento do número de crianças e adolescentes que não conseguem, mesmo avançando nas séries para que se evitem as evasões, realizar operações básicas algébricas e também a leitura, compreensão e interpretação mínima de textos, corroborando a hipótese descrita anteriormente de uma fixação no estágio piagetiano das operações formais, ou, com Kohlberg, de um nível pré-convencional, sedimenta a estrada para um consumo conspícuo, pouco criterioso e estereotipado. Esse consumidor cultural pouco

cogita que possa haver vida alternativa ao Domingão do Faustão, às duplas sertanejas histriônicas e desafinadas, aos *best-sellers* ao estilo da vez, isto é, com certa incorporação pseudo-erudita da arte, ou mesmo a obras que romanceiam livremente a vida de filósofos em que, como promete certo título, terminam por ser literalmente “de chorar”.

Tudo isso não significa que esse consumidor seja “idiotizado” ou “mesmerizado”²⁶ em todos os momentos, ou que o faça por prazer, ainda que seja essa a intenção desse sofisticado mercado de bens culturais. Talvez esse **consumidor cultural não tenha muitas escolhas possíveis ou não saiba como “acessá-las”**. Aberta por excelência e extrovertida, a população brasileira que consome produtos culturais precisa ser apresentada a novas alternativas²⁷. Em consonância com o exposto, é preciso examinar criteriosamente a “agenda-setting cultural”²⁸ perpetrada pelas indústrias culturais transnacionais e mundializadas, acarretando, por conseguinte, mais do que um “controle do imaginário”, como aludido anteriormente, contudo uma “simplificação do imaginário”²⁹. Trata-se, portanto, de uma operação de fechamento do universo locucional e, simultaneamente, de **controle cultural**. Há uma morfologia dessa física da cultura, a ser descrita.

Sendo assim, os **jornais**, por exemplo, por apresentarem acentuada queda, mundialmente, nos patamares de leitores, depois de renunciarem a matérias mais analíticas e ao jornalismo investigativo, na década de 1990 e parte do século XXI, pouco a pouco retornam às reportagens, cientes de que o leitor é criterioso e mesmo desconfiado e, talvez, pela aceitação de que uma elite cultural é que realmente os lê³⁰. Os jornais brasileiros fizeram concessões excessivas ao parágrafo-frase, aos “drops-frasais” e à matéria com três parágrafos (um introdutório, um funcionando como as antigas “lides”, e um conclusivo, para fechamento da operação cognitiva) e hoje estão presos a essa lógica, com a aceitação de que muitos dos seus quadros já não escrevem tão

bem quanto os antigos, devido aos processos de reengenharia e *downsizings* das redações “invadidas” pelo poder jovem (LAGE, 2006), de veleidades hipermidiáticas e ciberculturais. O fenômeno típico do neoliberalismo, batizado de reengenharia e *downsizing*, também atingiu³¹ as **rádios**, que apresentaram enxugamento de quadros, o que resultou na diminuição acelerada das coberturas jornalísticas que efetivamente produzem as notícias, aumentando, inversamente, a aquisição de notícias junto às agências que produzem as mesmas. A institucionalizada prática do “jabá” migrou do executivo da **indústria fonográfica** para as agências de marketing e publicidade, que atuam junto a essa indústria e representam interesses dos **grupos musicais** (pagodeiros, funkeiros, axé music, e congêneres) ou das duplas sertanejas, para os quais cobram, em geral, 20% sobre a receita de CDs, shows, participação em propaganda, *happenings* em festas, e outras atividades que envolvam o império das celebridades e do efêmero, agora personalizado³². A regressão da audição, estudada por Adorno em célebre ensaio, transmuta-se para o *entourage* que circunscreve todo o processo.

Talvez percebendo que tipo de consumidor cultural esteja sendo gestado, as programações de algumas **televisões** veem procurando melhorar a qualidade do conteúdo, e não só mais a qualidade plástica da forma de seus programas, em especial das telenovelas e minisséries³³, ainda que o contraste seja forte se comparado a um telejornalismo que prefigura-se como um conjunto de *fait-divers*, intencionalmente sem sequência lógica, somada à exploração de diversidades e entretenimento escapista, sem falar nos programas com receituário “hipocondríaco” dos domingos à noite, preparatórios para narcotizar a população para a segunda-feira. Mesmo que os “subtextos ideológicos” persistam³⁴, é a televisão que realiza a fabricação de *instant-celebrities*, engendrando o nexo reproduzidor para os demais meios de mídia, como se pode atestar pela pauta centrada na saúde e na **corpora-**

lidade das *magazines*, repetindo as formulações hipocondríacas, a glorificação da *starlet* da vez, escolhida pela indústria, posto que sem o perceber reforçam a concepção de uma “sociedade depressiva” na qual, segundo dados da OMS, em 2001 (ROUDINESCO, 2000), cerca de 10% da população mundial já passou ou encontra-se em estado de depressão: uma verdadeira pandemia³⁵.

O tema da **fusão de estilos** é outro fator recente. Já abertamente executado na música eletrônica, metamorfoseia-se na fusão de linguagens que contorna **cinema, videoclipe, televisão e publicidade**, como sublinha em correta crítica, posto que amena, Luiz Oricchio no seu estudo sobre a retomada do cinema no “pós era Collor” (ORICCHIO, 2003). A ênfase do cinema no acabamento plástico de inspiração hollywoodiana, na velocidade da linguagem sedutora da publicidade e dos videoclipes, além de uma fotografia que estetiza a pobreza e estiliza a violência, constituem, decerto, uma tendência pouco ou nada tributária do Cinema Novo, marco nacional inovador. Temáticas intimistas também emergiram, gerando o melhor do setor, como o recente *Cão sem dono*, de Beto Brant. A **velocidade** como decorrência da hibridização das mídias atingiu, grosso modo, também o **teatro**, onde grandes elencos e montagens das produções, épicas ou não, nos últimos dois decênios, perderam espaço, ou para um experimentalismo intelectualizado feito para os pares³⁶, ou para um modelo extraído do “teatro besteirol”, onde elencos reduzidos e até individualizados, ou em díades, produzem e mesmo dirigem, participando, evidentemente, dos dividendos de patrocínio, bilheteria e leis de fomento à cultura. A estratégia mercadológica envolve enorme elitização, semelhante à **moda**, e às **artes plásticas** e seu mercado, como apontou Durand em estudo de referência³⁷.

Com todo o conjunto de fatores, sumariado anteriormente, não é possível lançar qualquer acusação de certa descaracterização da **cultura popular**, embora, em certo sentido, de fato isso esteja ocorrendo. É simples: seus participantes, compreensivelmente, querem também seu lugar nesse mercado de bens

culturais. Desta maneira, naturalmente o **folclore** e a **cultura popular** sofrem paulatina hibridização, não mais com a cultura vernácula, como quisera Adorno, no entanto com a **cultura de massa** propriamente, em contextos de mercados de segmentações de massa. O caso do **samba**, transformado em **pagode** (e seus “grupos”)³⁸ é exemplar: o próprio desfile das escolas de samba, espetáculo genuíno de raiz na cultura popular transformou-se em um espetáculo alegórico de artes plásticas populares, “um teatro a céu aberto”, como gostam de dizer os locutores do evento, em que os sambas-enredo viraram marchas, as comissões de frente são capitaneadas por celebridades da dança, as letras dos “sambas” são feitas por um número impressionante de “criadores”, as assistidas são substituídas por “madrinhas” e “rainhas” das baterias que não raro são atrizes de telenovelas ou modelos, e o público das “comunidades” assiste “de longe”, nos setores baratos, já que os principais são reservados aos turistas internacionais, sem falar na maniqueísta divisão camarotes *versus* arquibancadas, reprodutora da lógica da dominação de classes. A lógica estranha não estaciona: ritmo e melodia perdem importância para fantasias e alegorias, sofisticando um concurso popular que assume ares de organização fordista e com quesitos avaliadores de inspiração neodarwinista³⁹. Contraventores controlam o espetáculo, com as escolas tradicionais perdendo terreno nas suas compreensíveis tentativas de perpetuar a tradição do gênero, em contraposição a outras, as não-históricas, que entronizaram o *merchandising* no setor. O público já não se preocupa em aprender a cantar o samba mais bonito, mas em escolher a escola mais rica.

A **literatura**, quase sempre retrato e espelho da sociedade, é sintoma da conjuntura descrita em toda essa seção: a **indústria editorial** já é modernizada por fusões internas e externas, e sua agenda segue duas direções. Primeiramente a repetição da fórmula dos *best-sellers*⁴⁰, com a consagração de sucessos efêmeros ou pouco duradouros, com obras com narrativas ágeis e muitos diálogos,

prontas para serem roteirizadas, e a tríade sexo-poder-trama; de outro lado, em segundo lugar, a literatura considerada de “qualidade” passa a privilegiar temas alteritários, que falam dos que “não têm voz” para o público em geral. O modelo tem apresentado bons autores⁴¹, mas há sinais de esgotamento. Além disso, o escritor como intelectual universal, porta-voz da sociedade, perdeu espaço para o escritor como intelectual específico ou fragmentado, que desnuda em suas metáforas pautas “partidas”, ou fraturadas, da sociedade. Lamentavelmente, a poesia perdeu espaço, com os cadernos de cultura dos jornais se concentrando no conto. Há, ainda, estranhos consensos, como o de que a crônica é um gênero brasileiro, desconhecendo parte da tradição do gênero em outros países⁴². Do ângulo das políticas públicas e sociais para o **livro e o leitor**, como também das políticas públicas para a **indústria e o mercado editorial** e as profissões concernentes à atividade, o país ainda não conseguiu efetuar (exceto para pouquíssimos casos) as propostas lideradas pelo saudoso Ênio Silveira, da antiga editora Civilização Brasileira, denominado *Memorial para o livro no Brasil*, onde longa lista de sugestões e formas de realizá-las foi apresentada ao governo João Goulart - em seus últimos dias -, com a presença do Ministro-Chefe da Casa Civil, o intelectual Darcy Ribeiro. Ênio Silveira o fazia em nome de editores, escritores, tradutores, livreiros, artistas gráficos, distribuidores, enfim, amplo espectro de profissionais. Já se passaram mais de quarenta e três anos, e pelo menos duas gerações de possíveis leitores não foram beneficiados por essa ampla gama de prognósticos e diretrizes (diagnósticos sempre foram feitos).

Por outro lado, se a assim chamada internet, expressão coloquial que substituiu a ideia de rede, propiciou a multiplicação de informações, com **sites de notícias, agências de informação on-line** e com incentivo à participação nas políticas públicas no caso da **governança eletrônica**⁴³, essa variedade, expressão ora da liberdade, ora do controle, não é, em nenhuma hipótese, fiadora

da diversificação de informações. As pautas informacionais são cada vez mais próximas e fabricantes de consenso. Denotam, em sentido estrito, falta de imaginação, mas também de pouca apuração de informações⁴⁴.

Como Francisco de Oliveira constatou no ensaio *O ornitorrinco*, que acompanha a sua *Crítica da razão dualista* (2005), a política tornou-se irrelevante. Pior: a política, que antes caminhava de “braços dados” com a cultura, opera uma clivagem em relação a essa, sob o manto inerte da sociedade. Se há um excesso do “simbólico” impregnado nas interpretações, seu vazio de sentido talvez se deva à ausência de política. Combinadas, política e cultura legam à sociedade seu quinhão de utopias.

No seu arguto livro, batizado sugestivamente de *Intelectuais à brasileira* (2001), Sérgio Miceli enfatizou, ao concluir,

[...] os ganhos heurísticos trazidos pela confluência de uma gama diversificada de disciplinas e tradições intelectuais – desde a sociologia e a antropologia, passando pela história social, intelectual e das mentalidades, pela crítica literária, pela filosofia, até as diversas orientações no interior da história da arte [...] (2001, p. 395),

acrescentando, por conseguinte, os enfoques disciplinares complementares como vantagens metodológicas à exploração interpretativa.⁴⁵ Com efeito, o autor, que em seus trabalhos sempre demonstrou a preocupação dos intelectuais com a nação e seus diferentes projetos, reiterou o tema em todo o livro, mesmo que alguns ensaios tivessem sido publicados anteriormente.

Em consonância com o exposto no parágrafo anterior e em toda essa argumentação é plausível encerrar esse percurso com a apresentação, como derradeira sugestão, que os intelectuais e os formuladores de políticas públicas e sociais atentem para que, da dialética entre **cidadania cultural e desigualdade cultural**, em plena modernidade tardia brasileira, infelizmente, a segunda

vem se constituindo em síntese superadora.

NOTAS

- ¹ Como nos trabalhos de Robert King Merton e Karl Mannheim.
- ² Tendo como ponta-de-lança a revista científica *Social Studies of Science*.
- ³ Karl Popper, ao propor o modelo das ciências físicas e naturais para verificação do conhecimento, através da empiricidade, testabilidade, sistema aberto nas explicações conceituais e categóricas - e não fechado -, possibilidade de tentativa e erro, refutabilidade e contestação, embora argumentasse que tratava-se de um modelo anarquista para pensar a ciência, na realidade realizou, sem intenção explícita, uma contribuição ao positivismo. A célebre crítica de Theodor Adorno, em 1966, no encontro de abertura da Associação Alemã de Sociologia, conhecida como a controvérsia do positivismo na sociologia alemã, “empurrou” Popper para uma posição conservadora.
- ⁴ O trabalho de Thomas Kuhn, de 1964, *A estrutura das revoluções científicas* (São Paulo, Perspectiva) demonstrou como um paradigma científico emergente pode superar a crise de um paradigma anterior, como reação e, simultaneamente, aceitação, da comunidade dos cientistas, instituindo uma revolução científica, pela adoção consensual de um novo modelo paradigmático.
- ⁵ Que aparecerão na argumentação de Raymond Williams sobre os Estudos Culturais e a Sociologia da Cultura, como exposto adiante.
- ⁶ O outro era Richard Hoggart. O grupo também é conhecido como Grupo de Birmingham.
- ⁷ Ver, para tal, o livro de Patrícia Mattos intitulado *A Sociologia Política do Reconhecimento* (São Paulo, Annablume). A autora trata de outras vertentes e autores (Axel Honneth e Charles Taylor, por exemplo), que muito inspiraram as correntes, respectivamente, multiculturalista e comunitarista (ou comunitariana), mas com muitas noções similares.
- ⁸ O fenômeno da “diáspora” dos conceitos, categorias, noções, teorias, obras e autores que inspiraram determinadas comunidades intelectuais na Filosofia e nas Ciências Humanas e Sociais atingiu, também, o Grupo de Birmingham, que deixou, por assim dizer, de ser uma referência geográfica para ser uma referência semântica e representacional, tal como acontecera com a Escola de Frankfurt, a Escola de Chicago, a já mencionada Escola de Edimburgo, os Círculos de Praga e de Viena, bem como os Grupos de Oxford e de Bloomsbury, por exemplo.
- ⁹ A “árvore genealógica” do grupo de Birmingham origina-se dos trabalhos de Matthew Arnold. Além de Williams e Hoggart, dialogaram ou foram diretamente influenciados pela abordagem dos Estudos Culturais: os intelectuais ingleses E. P. Thompson, Christopher Hill, Perry Anderson e Eric Hobsbawm; os críticos de estética e literatura Terry Eagleton e Stuart Hall; alguns intelectuais ligados às correntes denominadas *new criticism* e *new pragmatism* (os últimos, mais críticos); o centro de pesquisas em mídia batizado de Glasgow Media Group, da universidade da referida cidade; os intelectuais norte-americanos que se reúnem em torno da prestigiosa publicação *New Left Review*; os intelectuais e críticos literários Stanley Cavell, Susan Sontag e Malcolm Bradbury; os críticos e analistas de mídia, Todd Gitlin, Douglas Kellner e John Downing; o sociólogo inglês estudioso do consumo desde o momento em que o tema ainda verdejava, Mike Featherstone; os teóricos norte-americanos que podem arbitrariamente ser classificados como autores de uma “Sociologia da Cultura”, Christopher Lasch, Russell Jacoby, Fre-

dric Jameson, Richard Sennett, Marshall Berman, Bárbara Ehrenreich e Jonathan Crary. Além disso, ocorreram influências recíprocas com os autores da corrente *new journalism*, Gay Talese, Norman Mailer, Seymour Hersh e Bob Woodward, incluindo o inglês Christopher Hitchens; como também da teoria da recepção e do efeito estético, no caso os alemães Wolfgang Iser (falecido em janeiro desse ano) e Hans Ulrich Gumbrecht. Por fim, foram críticos amenos por momentos, ora implacáveis, Edmund Wilson (última fase), Harold Bloom e George Steiner. Certa vertente ligada à corrente, para dissabor de Bloom, ainda assim intitulou-se *Estudos literários (Literary Studies)*.

- ¹⁰ André Gaio, no seu livro *Modernismo e ensaio histórico* (São Paulo, Cortez, 2004), interpretando a obra de Adorno (mesmo que a temática do livro seja outra), e em diálogo com esta, recupera a importância do ensaio como gênero textual, pelo, entre outras características, caráter crítico e simultaneamente aberto, autônomo, liberto e inconformista, além do movimento do texto, que pode favorecer a cintilação de certa subjetividade do ensaísta. Ver sequência das páginas 10 a 13.
- ¹¹ No sentido germanístico da expressão *bildung*.
- ¹² Raymond Williams faleceu em 1988.
- ¹³ *Marxismo e Literatura* (Rio de Janeiro, Zahar, 1979), escrita em 1971.
- ¹⁴ Irrelevante, na sobejamente conhecida formulação do sociólogo Francisco de Oliveira, no ensaio *O Ornitorrinco*, que acompanha a sua já clássica *Crítica da Razão Dualista* (ed. Boitempo, 2005).
- ¹⁵ A diferença central do pensamento de Gumbrecht para os de Jauss e Iser, no que tange ao tema da cultura está na sua propositura de um campo não-hermenêutico, não para eliminá-la (a hermenêutica), mas para coibir o seu excesso. De fato, muitos autores de diferentes correntes, como Banchot, Barthes, Deleuze, Derrida, ou, em outra visada Davidson, Rorty e Mitchell, sem deixar de mencionar etnometodólogos como Garfinkel e Cicourel, também problematizaram o “excesso” do simbólico e da hermenêutica.
- ¹⁶ Entre alguns nomes da segunda geração, Gabriele Schwab, Karlheinz Stierle e Karl Ludwig Pfeiffer.
- ¹⁷ Na noção de campo estabelecida por Susan Sontag, estilo e gosto, na arte, na estética, bem como na vida, são julgamentos que envolvem os sentidos e os afetos prazerosos, mas também a política.
- ¹⁸ A dimensão temporal do *habitus* envolve: hereditariedade cultural, futuro de classe, carreira, trajetória social, duração estrutural, geração social e biografia construída, dentre outros traços.
- ¹⁹ Ver, de Piaget, os excelentes *O nascimento da inteligência na criança* e *A formação do símbolo na criança*, ambos editados pela antiga editora Zahar.
- ²⁰ Habermas em *Para a reconstrução do materialismo histórico* e “Consciência Moral e Agir Comunicativo”, e Freitag no seu belo livro – injustamente esquecido - *Itinerários de Antígona – A questão da moralidade*. Referências completas na bibliografia, ao final.
- ²¹ O parágrafo condensa os seis estádios, expostos na obra clássica de Lawrence Kohlberg, sua *tour de force*, intitulada *Essays on moral development* (San Francisco, Harper & Row). Habermas comenta e utiliza Kohlberg em seus escritos preparatórios para a sua *opus magnum*, a *Teoria da ação comunicativa* (Habermas, 1983, p. 57-69, e 1989, p. 146-164).
- ²² O autor do artigo expôs o argumento do universo locucional em fechamento, a partir de Marcuse, dentre outras considerações em *Fabulação e fantasia – O impacto da hipermídia no universo simbólico do leitor* (Juiz de Fora, Ed. da UFJF, 2006).

- ²³ E isso seria um tema para outro estudo.
- ²⁴ Os tyccons podem ser os proprietários desses conglomerados ou mesmo seus principais executivos.
- ²⁵ Em *Fabulação e fantasia – O impacto da hipermídia no universo simbólico do leitor*, esse autor defende, para as políticas públicas e sociais atinentes à cultura, a figura do **preceptor cultural**, um agente social ou *social operator*, **que pode e deve ser um professor – de qualquer disciplina – ou também um agente comunitário**, que receba treinamento público e social para apresentar novas cartografias intelectual-culturais à população. O objetivo é demonstrar que “outros mundos” culturais são possíveis.
- ²⁶ É conhecida a passagem em que um famoso âncora de telejornal batizou o telespectador brasileiro como uma espécie de Hommer Simpson, em alusão ao caseiro (*homer*) e simplório, bem como sua família (Simp-sons) personagem de um desenho animado, sublinhe-se, **que é sucesso mundial de audiência**.
- ²⁷ As exceções à regra apresentam notáveis resultados: de fato, o PIB cultural do Estado da Bahia é superior ao PIB do turismo, em um Estado cantado em prosa e verso por suas belezas naturais.
- ²⁸ A expressão pode designar o acoplamento de uma agenda para o consumo cultural ao fenômeno de opinião pública conhecido como agenda-*setting*.
- ²⁹ Se o imaginário está simplificado, mas também controlado, essa dialética torna-se ainda mais aguda, ao explicitar o antagonismo, descrito na introdução desse artigo, **entre cidadania cultural e controle cultural**.
- ³⁰ O interessante diálogo de abertura, em tom ficcional, no livro de Ricardo Noblat acerca da arte de se fazer um jornal diário é ilustrativo (Noblat, 2003).
- ³¹ Atualmente é possível terceirizar a programação e “fazer” uma rádio com uma ou duas pessoas.
- ³² Embora existam exceções, como o *rapper* MVBill, esses conjuntos empresariados “por dentro” e “por fora” da estrutura dessas indústrias não demonstram muitas preocupações com a qualidade das letras musicais, **já que almejam atingir o sucesso instantâneo, mesmo que efêmero ou pouco duradouro**. Assim, em letras coalhadas de expressões grotescas e banalizadas, além de aberto preconceito contra as mulheres e os homossexuais, realiza-se uma afirmação masculina fálica e não genital. Também não se contribui para a saída do receptor desses produtos de uma etapa pré-convencional.
- ³³ Como na mais recente, inspirada na monumental obra literária *Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna.
- ³⁴ A acusada de assassinar os pais tratada como “adolescente que supostamente matou...”, enquanto que um garoto da favela, no mesmo programa, é denominado “menor infrator”, sem inicial de acusação legal oficializada.
- ³⁵ Os números são alarmantes para que a mídia os reforce: a pandemia é a generalização pouco controlada da epidemia, que, por si só, já é a exponencialização da endemia.
- ³⁶ O que também ocorre na vida acadêmica.
- ³⁷ Um dos capítulos da obra *Estado e cultura no Brasil*, organizada por Sérgio Miceli. O clássico, na música e na arte, é o maior perdedor dessa estratégia mercadológica, o que pode ser confirmado pelo aumento do número de tenores buscando inserir-se no mercado da música pop.
- ³⁸ Com as exceções de praxe, como Paulinho da Viola e Martinho da Vila.
- ³⁹ Como também é neodarwinista a lógica do vencedor e dos *losers* por trás dos *reality-shows*, como o Big Brother Brasil, sucesso de audiência na televisão mundial, programa destinado a glorificar quem tem o caráter menos deformado, em busca

da lei do menor esforço para obtenção fácil do capital.

⁴⁰ Estudada em obra por Muniz Sodré, intitulada *Best-Seller: A Literatura de mercado*.

⁴¹ Férrez e Paulo Lins, por exemplo.

⁴² Casos de Inglaterra, França e Estados Unidos.

⁴³ Ver, sobre o tema, a dissertação de mestrado de Sara de Moraes, intitulada *Governo Eletrônico – Liberdade e controle*, defendida em 2007 no programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora,

⁴⁴ Atualmente, 80% de tudo o que circula na rede é controlado por 20% das corporações transnacionais. A rede, por assim dizer, se **naturalizou**.

⁴⁵ O que, em parte, procurou-se realizar nesse ensaio.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER Max. A indústria cultural. In: _____. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

_____. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. Tradução Magda França. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O ensaio como forma**. Tradução Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 54).

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. **A embalagem do sistema – a publicidade no capitalismo brasileiro**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2004.

_____. **Mitologia da mineiridade**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BARBOZA FILHO, Rubem. **Tradição e artifício – Iberismo e Barroco na formação americana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

BASTOS, Elide Rugai et al. **Conversas com sociólogos brasileiros**. São Paulo: Editora 34, 2006.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1988.

BLOOR, David. **Knowledge and social imagery**. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. Gênese e estrutura do campo literário. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Distinction – A social critique of judgement of taste**. Lonfon: Routledge and Kegan Paul, 1986.

_____. **O campo científico**. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

CARVALHO, Nelly. **Publicidade – A linguagem da sedução**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Tradução Peter Pat Pelbare. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998. (Coleção Trans).

_____. GUATTARI, Felix. Introdução: Rizoma. In: _____. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. (Coleção Trans, 1).

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Tradução Mauro Sá Rego da Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993a.

_____. **A ideologia da estética**. Tradução Sandra Castello Branco. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993b.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. Tradução Júlio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução Selma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona** – A questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1992.

GAIO, André Moysés. **Modernismo e ensaio histórico**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Narcisos e Jeremias os intelectuais brasileiros e a crise nacional nas décadas de 80 e 90. In: BESSA, Pedro Pires (Org.). **Integração latino-americana**. Belo Horizonte: FAPEMIG, 1993.

GAY, Peter. **O século de Schnitzler** – A formação da cultura de classe média (1815-1914). Tradução S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GEERTZ, Clifford. **Local knowledge** – Further essays in interpretative Anthropology. London: Basic Books, 1993.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Corpo e forma** – Ensaios para uma crítica não-hermenêutica. Tradução Heloisa Toller Gomes, João Cezar de Castro Rocha e Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998a.

_____. **Modernização dos sentidos**. Tradução Lawrence Flores Pereira. Rio de Janeiro, Editora 34, 1998b.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre factividade e validade. Tradução F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. v. 2.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988. 2 v.

HAMBURGUER, Esther. Indústria Cultural Brasileira. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo: Sumaré; Brasília: ANPOCS, 2002. v. 4.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução Johannes Kretschner. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. (Coleção Teoria, 1).

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. Tradução Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. **O inconsciente político**. A narrativa como ato socialmente simbólico. Tradução de Valter Lélis Siqueira. Revisão de Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Editora Ática, 1992.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: Edusc, 2002.

KNORR-CETINA, Karin. **The manufacture of knowledge**. An essay on the constructivist and contextual nature of science. Oxford: Pergamon Press, [20--?].

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development**. San Francisco: Harper and Row, 1980.

LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LATOUR, Bruno. **Science in action**. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1987.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Laboratory life**. The social construction of scientific facts. London: Sage Publications, 1981.

LUNN, Eugene. Beyond mass culture. **Theory and Society**, New York, vol. 19, ed. 4, p.76, Out./Dec.1990.

MACHADO, Mário Brockmann. Notas sobre Política Cultural no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **Estado e cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL: IDESP, 1984.

MAIA, João Marcelo Ehlert. Idéias, intelectuais, textos e contextos: novamente a sociologia da cultura. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais- BIB**, São Paulo, n. 62, p. 87, 2. sem. 2006.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da cultura**. Tradução Roberto Gambi. São Paulo: Perspectiva, 1979. (Estudos, 32).

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. O homem unidimensional. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MARSHALL, Leandro. **O jornalismo na era da publicidade**. Rio de Janeiro: Summus, 2005.

MATTOS, Patrícia. **A sociologia política do reconhecimento**. São Paulo: Annablume, 2006.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Estado e cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984.

NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica da razão dualista e o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ORICCHIO, Luiz Zanin. **Cinema de novo**. Um balanço crítico da retomada. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A moderna tradição brasileira**. Cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIAGET, Jean. **A construção do símbolo na criança**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência infantil**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

ROUDINESCO, Elizabeth. A sociedade depressiva. In: _____. **Por que a Psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

SALGADO, Gilberto Barbosa. Teorias jurídico-políticas e sociedade civil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. **Anais...** Recife: SBS, 2007.

_____. **Fabulação e fantasia.** O impacto da hipermídia no universo simbólico do leitor. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

_____. **O imaginário em movimento.** Crescimento e expansão da indústria editorial no Brasil (1960-1994). 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 1995.

SONTAG, Susan. **A vontade radical.** Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Contra a interpretação.** Tradução Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L & PM, 1983.

SOUZA, Jessé (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

_____. **A construção social da subcidadania.** Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

_____. **A modernização seletiva.** Brasília: Editora UnB, 2000.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. Tradução Leonardo Avritzer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Marxismo e literatura.** Tradução Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979.

WALLERSTEIN, Immanuel. A cultura como campo de batalha ideológico do sistema mundial moderno. In: FEATHERSTONE, Mike (Org.). **Cultura global**. Nacionalismo, globalização e modernidade. Tradução Attilio Brunetta. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

YUDICE, George. **A conveniência da cultura**. Tradução Marie Anne Kremer. Petrópolis: Vozes, 2004.

Recebido em: 2 de setembro de 2009.

Aprovado em: 27 de outubro de 2009.

2

Quem botou* grife no acarajé?

Mônica Dias de Souza

1 Comer, saciar, pensar...

Este artigo é um desdobramento das reflexões surgidas num curso sobre Antropologia do Consumo. Apostei que o acarajé era bom para se comer e para “se pensar” algumas questões que surgiram nas investigações que realizava, então, em minha pesquisa de doutoramento¹.

Sem maiores pretensões, este texto é um exercício de reflexão acerca das possibilidades de se pensar as construções de significados, como o de “tradição”, utilizado tanto para o tombamento do acarajé como patrimônio cultural, quanto para a recente inauguração de um museu² dedicado às baianas do acarajé. Foi através da crença religiosa que todo o processo de fazer e consumir acarajé se iniciou, pois até então era servido como oferenda às divindades do panteão afro-brasileiro e atualmente sua venda serve de contenda inter-religiosa, alimentando rivalidades e contribuindo com o debate sobre “tradição”, “identidade”, “consumo” e “pertencimento”.

O agradável odor de dendê pelas ruas da cidade de Salvador denuncia a forte presença das vendedoras de acarajé. Estima-se a existência de cinco mil pontos de venda espalhados pela cidade. Este quitute não é só comida, aquela que sacia o paladar, é também fruto de uma série de interferências sociais que geraram a atual imagem de “patrimônio”, a partir do signo da “tradição”.

Há sentidos no ato de “comer” que expressam as variáveis

culturais intrínsecas à ação. Vê-se, por exemplo, o consumo dos valores e significados alocados nas ditas “comidas típicas”. O acarajé, neste caso, é uma comida “típica” da Bahia cujo sentido estritamente religioso do século XIX foi se transformando ao longo do século XX a partir das novas conjunturas sócio-culturais, que forjaram para a comida, a feitura e sua venda, novos usos e significados³.

Alguns eventos que produziram o trânsito do acarajé - de comida ritual a aperitivo turístico - demonstram que o ato de comer afasta-se do sentido exclusivo de saciar um simples impulso de sobrevivência. Evidenciamos, então, no presente artigo, outros mecanismos que interagem junto à função de “encher a barriga”, para além das considerações meramente fisiológicas ou de sistemas classificatórios que inscrevem os alimentos em adequados ou inadequados para o consumo, seja por que motivo for.

Nas últimas décadas, o corpo é pensado como referência a pertencimento social, que por sua vez está relacionado a um tipo específico de alimentação. Revistas anunciam dietas para o corpo “perfeito”, geralmente destacando o corpo de atrizes da TV. Tabelas alimentares são publicadas evidenciando um grupo alimentar como sendo perfeito para combater uma série de malefícios físicos e mentais; após um tempo, o mesmo grupo é avaliado por “pesquisas” e aqueles alimentos passam a ser considerados um “verdadeiro” veneno para a saúde⁴.

As informações sobre alimentação e o alimento circulam e são apropriadas em seu uso corriqueiro, cotidiano. No caso do acarajé, a massa feita de feijão, frita no dendê, virou símbolo da identidade baiana e alvo de disputa entre grupos religiosos.

2 Alimento: relações, encontro, prazer, devoção e outras classificações contemporâneas

O prazer excessivo em comer pode ser avaliado como gula. A gula levaria a uma dupla punição. Primeiramente, o indivíduo colocaria sua alma em risco. Norteadora do pensamento ocidental cristão, a filosofia agostiniana denunciava a gula como mecanismo que poria a saúde do corpo e da alma sob severo risco de perdição. Encontrar a justa medida seria o modelo mais apropriado, seja para a "alma"¹ ou para que o desejo excessivo da busca pelo prazer de comer não levasse a um problema de saúde.

Em tempos atuais, a assertiva de Santo Agostinho bem que poderia estampar uma das centenas de revistas de dietas alimentares, pois é bastante comum a associação entre a gula e o excesso de peso. Comumente também se associa este último a um descontrole do indivíduo perante suas emoções. A exemplo disso vemos que "controlar-se", segundo instruções divulgadas em diferentes meios de comunicação, é o meio usual para alcançar o sucesso corporal. Ajudando a este "controle" está um forte esquema alimentar que requer dieta balanceada, cuidados médicos especiais e exercícios físicos específicos², tudo isso associado a um padrão de corpo que é compartilhado pelo grupo social ao qual o sujeito pertence. Deste modo, o comportamento do sujeito em relação ao alimento seria um indicativo não somente de seus "desejos" alimentares, mas da cultura que o forja, ou seja, os códigos de conduta alimentar e o consumo de certos alimentos são atribuídos a uma dimensão simbólica que garante ao consumidor um potencial determinante para seus laços sociais perante suas escolhas. Neste sentido, a comida e o ato de comer podem se tornar elementos de distinção social³, e o padrão coletivamente legitimado – "magro" – passa a regular as condutas⁴. Vê-se que o alimento ritual criaria ou reforçaria vínculos entre a divindade e os homens, sendo indispensável em inúmeros rituais por ser atributo necessário à produção da reciprocidade⁵,

fator que operacionaliza as dádivas recebidas.

Este pensamento “mágico” não fica restrito à jurisdição religiosa. Fora do campo religioso, a relação de reciprocidade alimentar ocorre de outra forma. Acredita-se, por exemplo, na manipulação do alimento como forma de alcançar um objetivo predeterminado, como a conquista de benefícios “espirituais”, como o “bem estar” físico ou emocional. Assim, o sujeito pode utilizar receitas ou mezinhas que produzam os efeitos desejados em seu relacionamento afetivo. Este uso do alimento é acompanhado de rituais particulares e seu preparo pode ser comparado aos mais complexos rituais religiosos, pois, impreterivelmente, deve acompanhar uma escolha criteriosa de materiais, banhos, músicas e, em certos casos, velas, flores, incensos e vestimentas, além de uma série de comportamentos específicos destinados a tal evento. Todo o preparo deste ritual pode ser apreendido através da costumeira tradição oral, transmitido geralmente de amiga para amiga, no caso feminino, ou, de modo geral, através de consulta às bancas de jornal da cidade, que propaga cardápios *calientes* para “agradar” e/ou “agarrar” o parceiro(a) pelo estômago, atitude estranha se for compreendida em seu *strito senso*.

Neste contexto, da promoção de valores e benefícios alimentares, que vai muito além da simples e eterna saciedade, a “dádiva” viria do alimento, de sua produção ou dos comensais?

A liturgia da comensalidade entre os grupos sociais permite a larga investigação dos comportamentos humanos, ritos sociais reveladores das representações postas à mesa de cada dia. A comida, então, não se prestaria somente ao simples ato de saciar uma ausência de alimento ou reposição de vitaminas e outros suplementos de que o corpo necessitaria para manter o bom funcionamento: comer é um ato social. A associação do ato de comer ao prazer é constante em diversas culturas, como também o é sua associação à produção de beleza ou força física ou outras propriedades que, guardadas as devidas especificida-

des culturais, correspondem às necessidades e desejos de cada grupo, como, por exemplo:

Comida → beleza

Comida → nutrição

Assim, a que serve à comida: “Comer para obter pele ou cabelos bonitos ou procurar alimentos que saciem a fome e deem “sustância”?” ou “Devo procurar quantidade ou qualidade?” Estas questões são indicativas de escolhas vinculadas à classe ou ao grupo social, indicando seus *habitus*¹⁰.

Como bem descreveu o antropólogo Roberto DaMatta (1986), entre o arroz e o feijão, comida básica da mesa de grande parte da população brasileira, está a farinha. Estes seriam elementos que indicam uma relação simbólica com o ato de comer dos brasileiros: simplicidade na rotina alimentar e na vida. Estilo que indica, também, a necessidade de juntar elementos, agregar, relacionar que, no caso do arroz e feijão, se acompanha da farinha de mandioca, imprimindo uma mistura que colabora para o feijão deixar de ser preto e o arroz deixar de ser branco. Arroz e feijão seriam definidores de casos considerados básicos: “Isso é arroz com feijão”, costuma-se dizer de situações triviais, rotineiras. Arroz e feijão seriam a mistura do preto com o branco, que junto à farinha produz nossa miscelânea. Nosso modo alimentar define também a cultura e a identidade da nação, segundo o autor.

A comida é tudo o que se come com prazer, escolhida entre os alimentos disponíveis. Através da comida se definem identidades. A comida, na dimensão simbólica, é materialização dos desejos pessoais, fonte de prazer pessoal, aprendizado espiritual e, em múltiplos contextos, serve à socialização, reunindo amigos, *experts* e desconhecidos em torno de mesas e confraternizações em ambientes públicos e/ou privados. Servindo, principalmente em nossa cultura, como elemento agregador, que se funde de modo

que não se sabe se fundamenta as relações sociais, sendo tais relações o ato principal que organiza o comer entre família, amigos, vizinhos etc. Comer seria o ato que permite mais a celebração de nossas relações do que propriamente de nossas individualidades.

Costumes alimentares orientais, apresentados através de matérias exibidas pelos telejornais brasileiros, adquirem o perfil de “curiosidade nefasta”: Eles comem baratas!! E cachorro, também?! Neste exemplo, a curiosidade pela comida permite a produção entre o que eles comem e quem eles são. O conhecimento do outro pode ocorrer através da curiosidade incitada sobre sua alimentação, logo diferentes hábitos alimentares podem assim ser associados a uma gente “diferente” e “estranha” e, mais ainda, apresentada e conhecida exclusivamente por um aspecto “exótico”.

Dentre o consumo de tais iguarias “típicas” do “oriental” para pensar o consumo para além da saciedade, do “matar a fome”, destaco o consumo, por parte dos japoneses, do peixe baiacu ou *fugu*, como é conhecido. Considerado venenoso (por conter a substância tetrodoxina), é tratado por especialistas que deixam apenas uma fração do veneno na carne. O veneno age provocando a sensação de envenenamento: formigamento na boca, palpitação no peito e calafrios. Passado este primeiro estágio, o sujeito descreve o sentimento que lhe toma após a refeição: diz ser tomado por uma euforia, fruto da felicidade por ter vencido a morte. Especialistas afirmam que depois desta fase vem um processo de excitação sexual. Para partilhar de todas estas etapas sensoriais, paga-se uma pequena fortuna. As finas camadas do *sashimi* podem não matar a fome de alimento, mas, certamente, sacia-se o desejo de comer, provocando sensações que podem estar distantes do consumo alimentar cotidiano. A ambiguidade fornecida pelo alimento, morrer e prazer, estão implícitas nas dimensões do consumo.

Estes e outros tantos casos demonstram que a alimentação não faz parte de uma mera relação utilitária, “comer/saciar”, mas está em correspondência com os valores culturais das sociedades

e dos grupos que as compõem. Neste sentido a comida adquire *status* quando associada a um segmento social ou a seu comportamento. Comidas propagadas como “comida de rico” podem virar objeto de desejo das camadas empobrecidas que juntam dinheiro para consumi-las¹¹. Existe igualmente a possibilidade de inversão, quando a comida que foi historicamente concebida como “comida de pobre”, a exemplo da feijoada, que antes era alimento da escravaria, tornou-se prato “típico” da culinária brasileira e símbolo de sua nacionalidade, deixando de ser *soul food* (FRY, 1982) para *everybody food*.

Existem comidas que são mantidas entrincheiradas em seus nichos de origem, perpetuando-se através do imaginário social e do *habitus* do grupo. Comportamentos alimentares compõem personagens e músicas populares, utilizando duas clássicas distinções: ricos e pobres. Para o primeiro grupo, dos “ricos”, tomo como aspecto “significante” alimentar o caviar, alimento que faz parte do imaginário popular, regula relações e perpetua um conceito. Acredita-se que alguém que consome caviar é uma pessoa “endinheirada”¹². O uso do termo “comer caviar” pode representar alguém de elevada posição social ou, em um outro sentido, “Este aí come sardinha e arrota caviar”, é uma forma popular de dizer que a pessoa é pobre, mas “metida a rica”, ou que deseja transgredir sua condição desejando ou desempenhando tal papel social mesmo que por um breve período de tempo.

O angu à baiana é também uma comida carregada de valores de ‘grupo’. É considerado “prato de pobre”¹³. É comum preparar um angu ou uma rabada para servir como prato principal de numa “batida de laje”¹⁴, um pagode ou numa quermesse de paróquia num subúrbio. De modo que foi um alimento menosprezado nas mesas abastadas da população, produzido e comercializado por negras forras, escravas ou livres no século XIX em diversas partes do país, consumido por trabalhadores e transeuntes pobres; ao contrário da feijoada, permaneceu neste “nicho”.

Evidentemente que caviar e angu foram tomados, aqui, como uma referência extremada, generalizadora e quase caricatural, já que nem todos os pobres gostam de comer angu à baiana e nem todos os ricos apreciam o caviar, e há apreciadores de todos os pratos em todas as camadas sociais. Relativizamos o uso do alimento, entretanto compreende-se que costumes alimentares adquirem significados no uso e, neste sentido, retomo o objeto principal deste texto, o acarajé, para pensar nas motivações que o retiraram da camarinha e que o tornaram famoso nas ladeiras da cidade de Salvador e, posteriormente, em diversas cidades do país.

Ao longo do século XX, o acarajé ganhou *status* de “comida típica”, e, no início deste século, passou a ter sua produção e venda regulamentada por órgãos públicos, pois se tornou “patrimônio cultural”. Neste sentido, pensar a construção histórica do acarajé é encontrar aspectos simbólicos da produção de sua “tradição” numa dimensão contemporânea da reflexão que permeia a produção dos nossos patrimônios culturais, compreendendo os fluxos de formação da ideia de “típico”, de “propriedade” e de “uso”, que se interpenetram e intercambiam significados dentro de contextos culturais específicos.

O trânsito do acarajé entre o seu aspecto exclusivamente religioso para quitute patrimonial do “povo brasileiro” tem início quando toma as ruas, sendo vendido em barracas, vendas e tableiros, através das “bairras”, que passaram a ser reconhecidas como “bairras do acarajé”. Raul Lody menciona a década de 1940 como marco de tal transformação, que interfere, também, no formato clássico do bolinho, que passou a ter um formato maior, parecido com um grande sanduíche, para ser recheado de salada ou verdura - cebola, tomate verde e vermelho - algum condimento, ou ainda vatapá e camarão defumado com ou sem pimenta (LODY,1995). Até então, o processo de produção e apreciação estava restrito aos templos religiosos das diversas tradições afro-brasileiras, ou seja, produção e consumo estavam

relacionados ao ritual religioso destinado especificamente a alguns Orixás. Diante de meu olhar e paladar, eis aqui um bom alimento para comer e pensar.

A presença do alimento e o ato de comê-lo ou doá-lo é constante em diferentes ritos religiosos. Na liturgia do cristianismo, Jesus, antes de morrer, oferece aos discípulos pão e vinho, que simbolizariam o seu próprio “corpo e sangue”. Sua morte seria um sacrifício que promoveria a ruptura entre dois tempos, aquele destinado aos sacrifícios de natureza animal, de alimentos e bebidas, para um sistema distributivo da dádiva do pão e do vinho. O rito que relembra tal acontecimento é festejado dominicalmente e, no ápice da cerimônia, a frase: “Eu sou o pão da vida” e reforça a ideia de “sacrifício” do homem-Deus.

O alimento é base fundamental e focal na compreensão das religiões de diferentes matrizes. Acredita-se que através dele se estabeleçam conexões entre os planos materiais e imateriais. As oferendas, portanto, permitiriam aos homens a aquisição de sua força vital, advinda do plano imaterial. Este fortalecimento, em algumas religiões de tradição afro-brasileira, por exemplo, denomina-se *axé*.

Acredita-se que a busca por tal força pode ser alcançada e mantida através das oferendas e que estas agradariam aos deuses. Este tipo de “agrado” pode ser feito com a intenção de aplacar a ira da deidade. Neste sentido, seria primordial conhecer os desejos da divindade que se quer agradecer. Através dos mitos correspondentes a cada divindade, seria possível compreender seus gostos, que muitas vezes se manifestam através das relações que estabelecem com seus filhos no plano físico e entre as divindades que lhes são próximas ou hostis. Na intrincada rede de relações e atributos psicológicos, tais seres apresentam suas qualidades e defeitos, pois se assemelham aos homens ou vice-versa, demonstrando suas predileções alimentares e tabus¹⁵. Portanto, ao preparar um alimento ritual e ofertá-lo, o devoto

aprende um pouco sobre a cosmologia daquela divindade.

É fato que o preparo de um alimento ritual precede o ato de fazê-lo. O processo se inicia com a demanda desta produção. Geralmente o cliente de uma casa de santo ou adepto religioso apresenta uma necessidade espiritual, encontra-se doente, em desespero, faltando-lhe o amor, emprego ou similar, e diante deste fato é sugerido o pedido da oferenda. Neste instante, o zelador da casa passa ao freguês uma lista de mercadorias a serem compradas. Cada material inscrito na lista cumpre uma função ritual e este preparo desencadeia uma série de posteriores benefícios ou malefícios. Vale ressaltar que todas as etapas posteriores serão, por si, a continuação de um processo ritual em que o sagrado a tudo permeia e controla. Neste caso, as compras no mercado (MELLO, 1998) são de suprema importância para a aquisição do benefício desejado. A escolha dos alimentos, sua aparência e tamanho, o valor a ser pago¹⁶, a disposição das mercadorias, o ato de fazê-las e todo o aparato material que envolve a produção. Isso significa uma especial atenção para a arrumação dos pratos em tigelas específicas e o local em que será colocado, testemunhando a todos os envolvidos neste processo as exigências “do santo”, a seriedade do rito e a tradição da casa, dentre outras significações. O processo do preparo é cercado de cuidados no falar, andar e mesmo no pensar, instituindo um comportamento ascético a todos os envolvidos. É comum ouvir numa cozinha de barracão, num momento de preparação de um prato, uma filha de santo comentar: “É dessa forma que Iansã gosta”.

Os princípios que compõem tal etapa ritual são perpetuados por meio de vivência cotidiana neste espaço. Como disse acima, geralmente é através do uso de processos advinhatórios, como o Ifá, que se indica a necessidade de preparo do banquete ritual. Os alimentos podem servir também aos rituais de “limpeza” ou reforço do axé de uma pessoa. Portanto, é através da comunicação entre o plano terrestre e o espiritual que se garante a legitimação

do cardápio votivo. Comer, dar de comer ou utilizar a comida passando-a no corpo fundamentaria a manutenção da vida espiritual, representando o elo de comunicação entre dois mundos.

3 O que tem no tabuleiro da baiana? Tem acarajé com grife: *made in África*

A origem do nome “acarajé” remete à África. Na África Ocidental, em alguns locais do golfo de Benin, o acará seria o nome de um bolinho e é parte da culinária beninense. A etimologia da palavra acarajé seria composta também de *ajeum*, que, em ioruba, significa comer. Segundo Raul Lody, as mulheres que vendiam acarajé nas ruas anunciavam o quitute em semi-cantoria: “Acará, acará, ajé” ou “O acará jé eco olailai ô”. Assim pode ter surgido a palavra “acarajé”, que significa bolinho de comer.

O acarajé é uma comida ritual, produzida com fins religiosos. Seu tamanho e formato têm simbolismos próprios e são endereçados a divindades específicas; enquanto os acarajés grandes e redondos são destinados a Xangô, os menores são feitos para Iansã. Obás e erês preferem os menores e bem redondos. Usualmente a feitura dos acarajés pequenos seguem o costume dos terreiros de Candomblé Kêtu, Angola, Jejê ou de outra nação africana. Quando o acarajé é feito de tamanho maior, alongado, geralmente é acompanhado de amalá, prato preparado com quiabo, dendê e pimentas, que integra o cardápio predileto de Iansã ou Oyá.

O acarajé também é conhecido como “bolo de fogo”, fruto do dendê fervente, cuja cor lembra fogo, em seus tons entre o vermelho e o marrom, cores que representam sua ancestralidade. Lembro que estas são as cores que simbolizam Iansã, conhecida como “moça da tarde”, momento em que o céu se avermelha. Iansã é orixá do gênero feminino, representada como grande guerreira, de temperamento quente e sexualmente devotada a seu

marido Xangô, ou, como também é chamado, Alafim, rei de Oyó.

Como disse, o bolinho de acarajé serve como oferenda a tal divindade e também a seu devotado esposo. De modo geral, as oferendas alimentares possuem uma ambiguidade interpretativa. É oferenda dos devotos às divindades, mas também representa a própria, pois a presença do alimento anuncia igualmente seu comparecimento no lugar.

Numa carta a um amigo português, o cronista Luiz dos Santos Vilhena (1802, p. 130-131) descrevia, nos idos do XIX, a movimentação da escravaria a vender sua produção:

[...] saem oito, dez ou mais negros a vender pelas ruas a pregão, as coisas mais insignificantes e vis: como sejam, mocotós, isto é, mãos de vaca, carurus, vatapás, mingaus, pamonhas, canjicas, isto é, papas de milho, acasás, acarajés, abarás, arroz de coco, feijão de coco, angus, pão-de-ló de arroz [...].

A primeira edição do livro é de 1802. Ao espanto do Sr. Luis ao ver uma legião de vendedores de “cor”, segue esta pérola: “[...] ótimos pelo seu aceio, para tomar por vomitórios” (VILHENA, 1802, p. 130-131). Diante deste espanto, resta-nos acreditar que o Sr. Luiz não comprava os acarajés! Talvez se atualmente fosse um turista em viagem pela cidade, comprar os bolinhos seria uma das primeiras medidas a tomar.

Por razões diferenciadas, o acarajé deixou de ser exclusividade das manifestações religiosas afro-brasileiras ou propriamente dos afro-brasileiros. Antigas baianas que estão nas ruas de Salvador vendendo os bolinhos por décadas foram transformadas em referência cultural, são “monumentos” da cidade, e o quitute que vendem rende pequena fortuna mensal, além de terem sido elevados à categoria de símbolo da identidade baiana. É bastante comum vermos, pelas ruas de Salvador, turistas pagando para serem fotografados ao lado das baianas do acarajé. Algumas tornaram este o seu ofício. Há lojas que mantêm baianas carac-

terizadas em trajés 'típicos' como chamariz para suas vendas.

É neste contexto cultural que a produção de um alimento votivo é ofertada ao consumo "pagão", nas ruas; a culinária "sagrada" e "secreta" é incorporada ao cotidiano dos leigos. Pense! Come-se no espaço público o que é ofertado aos deuses em campos sagrados como as vias, matas e, sobretudo, nos terreiros, em cômodos destinados especialmente para resguardar a força ritual.

Ao quitute associa-se um registro de antiguidade de um povo, o "africano", de modo que foi creditado à comida um histórico indicando certa permanência no tempo e no espaço, designado como "patrimônio". Parte das baianas vendedoras de acarajé faz questão de apresentar uma linhagem familiar, que indique uma continuidade com este passado. Neste sentido, há um empenho em manter a prática que se considera ancestral, mantendo certas características que foram formalizadas como "tradição". No entanto, no cotidiano, neste espaço das micro-ações, verificamos as pequenas descontinuidades das regras gerais. É nele que o preparo e o consumo do alimento se distanciam da cozinha ritual e do ofício religioso, reestruturando os sentidos de "tradição".

4 A produção e o fazer cotidiano: significados em uso

4.1 O fazer: as mulheres e sua herança familiar

É comum atribuir o aprendizado da produção de acarajé a uma linhagem matrilinear e religiosa. Há de se destacar o valor conferido à herança familiar no *fazer* o acarajé. Nas bancas, é comum encontrar mães e filhas na função da produção e comércio do quitute e por vezes consaguinidade e familiaridade do santo são exteriorizadas no local.

Raul Lody (1998, p. 100) destaca o vínculo da venda no tabuleiro ao Candomblé:

O ato de vender comida na banca ou caixa é de forte vínculo religioso, ligado às Casas de Candomblé. As comidas dos santos, os amuletos que compõem a venda, projetam o rigor da culinária dos templos, incluindo seus simbolismos e sentidos sagrados.

A presença feminina nos tabuleiros de venda nas ruas é expressiva e pode ser associada à predominância deste gênero nos cultos afro-brasileiros, que remonta às suas raízes históricas matrilineares (LANDES, 2002). As mulheres estavam também presentes no comércio de rua desde o período colonial, sendo esta uma atividade lucrativa para os senhores que mantinham suas escravas no ganho¹⁷. Para as escravas que viviam neste ofício, este era um meio de viabilizar a sua liberdade e a de seus parentes e/ou amigos.

Para algumas vendedoras, o tabuleiro de acarajé seria mais do que um espaço para a comercialização do alimento, representaria uma espécie de vitrine do sagrado. A presença da baiana, em seu traje completo, comunicaria o vínculo religioso: vestimenta branca; contas coloridas ao redor do pescoço (as guias de proteção espiritual); fitas, figas, imagens e outros badulaques que teriam sentido de “proteção” aparecem, em algumas bancas, estrategicamente colocados. Há vendedoras que não dispensam o “tradicional” vasilhame com ervas ao lado de sua banca ou uma travessa de palha com pipocas, símbolos de proteção.

Antes de sair de casa, muitas “baianas” preparam-se para suas vendas. Este é o caso relatado por Dona Ivone do Carmo, 69 anos, que vende acarajés ao lado da igreja do Bonfim há 44 anos. Cotidianamente, pede proteção aos Orixás, em sua porta coloca farofa de mel para chamar a prosperidade, farofa branca, farofa vermelha. A este cuidado acrescentava também água de alfazema ou água com mel para jogar no ponto de venda, água, farofa e cachaça são despachadas na porta de casa, em homenagem à “força” que domina as ruas, o Orixá Exu. Além disso,

pequenas porções do acarajé vão para seu altar caseiro e, quando chega ao ponto de venda, lança à rua três pequenos acarajés para abrir seus caminhos. Em tempo, “abrir caminho” é um termo religioso utilizado para designar a possibilidade de facilitar a vida material, garantindo um bom desempenho em suas vendas, lhe trazendo lucro e melhorando a condição de vida.

As estratégias devem ser compreendidas à luz da trajetória de Dona Ivone, criada num terreiro desde os doze anos de idade e ali iniciada na vida religiosa. Sua atuação no tabuleiro está intermediada pelo sagrado, do ponto de vista do ritual que dá início às suas vendas e também como princípio gerador, pois foi através de uma ordenação de Iansã que se pôs neste cargo (MARIANO, 2007).

Dona Ivone representa o tipo de vendedora que seguiu a “tradição”, aqui descrita como a que possui ou estabelece vínculo com a religião afro-brasileira. Preparo e venda se interligam, sendo meio e fim, pois a cosmogonia religiosa rege quem produz. Entretanto, o preparo e a venda dos quitutes não estão restritos a este grupo. E assim, o acarajé é recheado de outros valores simbólicos. Vamos acompanhando sua produção...

Denise¹⁸ sustentava os filhos como diarista, fazendo faxina em domicílio. Amante do acarajé, passou a prepará-lo em casa nas festinhas entre familiares e amigos. Elogiada por sua habilidade na cozinha, descobriu uma possibilidade de aumentar a renda familiar. Passados pouco mais de vinte anos, ela e sua filha, de religião evangélica, mantêm um ponto numa praça próximo à sua residência, sendo agora sustento também para seus netos. Mãe e filha não têm vínculos religiosos afro-brasileiros com a venda, nem tão pouco com o preparo do bolinho, mas remetem à tradição familiar o ato de “fazer”, pois o fazem “há muito tempo”.

Para o primeiro tipo de vendedores, a arte de “fazer” o bolinho se perpetua na família através da prática religiosa; aprendeu o ofício com mãe, tia, avó ou parente próximo, geralmente ligado

diretamente à religiosidade afro-brasileira. Para o segundo, a memória familiar é o sustento da produção, através dos encontros degustativos em sua casa ou na de familiares e nos encontros casuais nas praças para consumi-lo com parentes ou amigos.

As duas vivem atualmente da produção e venda do quitute. Ambas vão produzir a massa e fritá-las no azeite de dendê seguindo a mesma receita. Seria, ao final, a mesma comida? O acarajé feito por pessoas de origem religiosa “evangélica” seria o mesmo quitute dos antigos receituários africanos? Nesta questão reside, em grande parte, o debate que atualmente orienta a produção dos acarajés entre “baianas” de diferentes localidades do país. Vendedoras que não praticam o ritual do candomblé são criticadas por “desvirtuarem” as “tradições” africanas, pois acredita-se que se não cumprem os preceitos religiosos, não deveriam utilizar um alimento de origem ritual para ganhar dinheiro. Outro fator de discórdia é a renomeação do acarajé, chamado por vendedores evangélicos de “bolinhos de Jesus”. Este é um dos pontos cruciais da disputa por legitimidade, ferindo, segundo os afro-brasileiros, a tradição que sustenta e dá lógica ao “típico”.

4.2 Outros fazeres: siga as instruções!

O processo de produção “tradicional” do acarajé, aquele que se refere ao quitute devocional, seria: por o feijão fradinho de molho para descansar por um dia, descascar feijão por feijão, passar os mesmos na pedra (pilão de pedra formado por base geralmente retangular) para conseguir a textura ideal para a massa, depois de preparar, ser frita em azeite-de-dendê. A massa deveria estar na consistência correta - cremosa e firme - sob o risco de desandar e estragar todo o processo. O ideal é, sempre que possível, durante o processo de fritura, mexê-la cuidadosamente. Para misturar os ingredientes, as colheres deveriam ser,

preferencialmente, de madeira, e as panelas utilizadas de barro ou ferro e o cozimento no fogo de lenha. Aqui o cozimento no fogo, sobre a madeira flamejante, contribuiria para sua associação ao Orixá Iansã. Os procedimentos rituais no preparo do acarajé assegurariam a produção do axé. Acredita-se que, se ultrapassadas tais etapas, a relação aspirada com o santo – orixá, vodum, inquince ou antepassado - se romperia.

Atualmente, estas etapas rituais raramente são mantidas até mesmo nas funções cerimoniais. Há sobrevivência desta operação nos terreiros que buscam inspirações ou o segmento dos antepassados para seus hábitos religiosos. Para estes, o próprio ato de amassar o feijão na pedra era significativo, pois auxiliava a preparar o corpo para receber o orixá. Dona Ivone do Carmo comentou que: “Tinha de passar o feijão na pedra para dar a ‘gincar’ no ombro, pra quando o santo pegar a gente [...]” (MARIANO, 2007, p. 1).

Observamos que o fogo de lenha foi substituído pelo fogo a gás, elétrico ou microondas. As panelas de barro foram trocadas pela rapidez do cozimento na pressão. Para o transporte da massa, são utilizados vasilhames plásticos. A receita e seu tradicional aprendizado oral é divulgado atualmente em livros de receitas e em *sites* pela internet. As transformações não param: todas estas etapas podem ser substituídas por um composto em pó. Neste caso, basta adicionar água e mexer bem. Esta foi a invenção de um baiano, José Clarindo Bittencourt, de 58 anos. Segundo ele são utilizados produtos naturais, sem conservantes e de gosto aprovado pelo público consumidor (VISITOU..., 2005). A conservação é feita pela técnica de desidratação, pré-cozimento e empacotamento a vácuo. O inventor deste gênero alimentício deseja também lançar uma linha de acarajés congelados a serem preparados nos microondas, semelhantes aos salgadinhos de festa que encontramos facilmente nos supermercados.

Apontamos aqui dois processos de transformação ocorri-

dos na produção e venda dos quitutes étnicos. Primeiramente, na venda, destaca-se a participação das mulheres sem vínculos religiosos, e na produção, o advento de novos mecanismos que contribuem para a aceleração de sua fabricação, ficando no passado imemorial o moinho de pedra. Deste modo, a produção se acelera e o custo final diminui, ampliando a possibilidade de vendas no mercado consumidor.

A participação de pessoas sem o legado da “tradição religiosa” afro-brasileira e a rapidez no processo de produção do acarajé resultou em modificações comerciais, gerando concorrências e conflitos. Só para termos uma noção de quão lucrativo é o negócio: uma barraca pode empregar até vinte e seis funcionários¹⁹.

O acarajé saiu da gamela ritual para as bancas das baianas, de lá para o gosto do freguês nas ruas, restaurantes, festas requintadas, delicatessens, *stands* culinários em feira *gourmet*, em eventos como a “Casa Cor” no Rio de Janeiro, nas barracas de festas populares e em *shopping center*. Um cliente pode contratar um *buffet* personalizado com os quitutes e a apresentação de danças dos orixás ou *axé music*²⁰.

Vimos que foram encontradas outras modalidades de preparo do acarajé, que além das bancas das baianas pode ser encontrado em pacotes, semi-preparado, em pó e também ser comprado “a quilo”. Outras modalidades surgiram, como o acarajé de milho verde e o “acarajé-saúde”, feito à base de soja, produzido com o intuito de oferecer um alimento “mais saudável”. Digamos que tais tipos podem ser classificados como parte da modernização dos costumes ou das “invenções de tradições”, novidades que, sem demora, podem ser incorporadas como preciosas antiguidades. Para o acarajé de soja, corruptela do acarajé de feijão, já foi inventada uma origem remota, o Oriente. Apesar da dita origem oriental, virou um produto comercializado por micro-empresárias soteropolitanas, com o rótulo de identidade baiana.

Mas o que significa ser símbolo de comida baiana? Que

conceitos permeiam o sentido de baianidade? O que seria um *ethos* baiano? Que religiosidade baiana expressam os acarajés e suas vendedoras? A que se referem os negociantes, homens e mulheres, quando resgatam a ‘tradição’ procurando demonstrar a ancestralidade africana do alimento comercializado?

5 Outras significações permeando a lei e a tradição

Recentemente as vendedoras passaram a seguir orientações para a produção e venda do acarajé. Pela determinação do Decreto Municipal 12.175/1998 e portarias subsequentes, que visam regulamentar a profissão, fica também deliberada a padronização da indumentária e do tabuleiro, define-se ainda a distância mínima de 50 metros entre os tabuleiros, além de outros detalhes. Tal lei implica numa padronização que visa tanto as questões culturais, relacionadas ao “tombamento” do quitute, quanto as questões associadas à política pública de saúde.

Diante da modernização do fazer e da regularização para a venda do acarajé, como conceituar “autenticidade”? Ou melhor, como lhe conferir titulação de “autenticidade”?

Autêntico nos remete ao sentido de “genuíno”, de pureza, de reduto preservado e intacto e também à tradição. Destaco um estudo peculiar sobre “tradição” e “pureza” que contribui para refletir sobre a construção do significado de patrimônio/tradição que permeia a patenciação do acarajé como alimento da tradição baiana. Góis Dantas (1988) investigou dois terreiros que se auto-intitulavam “nagô” para compreender o discurso de tradição e pureza. Os terreiros de Alagoas e da Bahia apresentavam quadros referenciais completamente distintos. A ideia de preservação está associada ao sentido de pureza, logo, quanto mais preservado, mais puro, e, proporcionalmente, quanto mais misturado, mais impuro. Vale ressaltar que o sentido de “pure-

za” pode ser destacado como analogia que expressa igualmente uma “ordem social”: puro/misturado, impuro/puro, limpo/sujo, ordem/desordem; pares que, além de representar formas de classificação, dentro de certa estrutura, remetem a uma forma de marcar um lugar para si e para os outros.

Na venda do acarajé, o sentido de “pureza” é associado ao significado de “origem”. Esta origem mítica relacionada à África (que transcende as transformações operacionais que o tempo impõe) é um vetor de produção de identidade para vendedoras e consumidores do produto. Neste caso, a pureza estaria associada à venda da mercadoria produzida pelas baianas que aprenderam o quitute pela via da linhagem matrilinear e religiosa. Em oposição, seria considerada impura a venda dos acarajés por pessoas sem relações com rituais religiosos de matriz africana e a presença das mãos masculinas na produção dos quitutes.

Vê-se que a noção de pureza, sinal diacrítico manipulável em concordância com a situação, assume outros significados em novos arranjos sociais. O “legítimo” acarajé das baianas do candomblé foi considerado “impuro” pelo deputado do PFL e pastor José de Arimatéia, que agrega o valor de “legitimidade” e “pureza” ao “acarajé de Cristo”, considerando os outros “impuros”. Argumenta-se que seriam feitos por gente que incorpora anjos decaídos, do “exército de Lúcifer”.

Estamos diante de uma acirrada disputa na venda dos bolinhos de Iansã, deidade que representa a “guerreira”, a “força dos ventos” e os de “Jesus”. No trajeto da saída do bolinho da camarinha até o tabuleiro, o aperitivo passou a representar a cultura de um “povo”, o “povo negro”; tornou-se símbolo do povo de um Estado brasileiro, o baiano; e, em certos contextos, é apropriado como produto genuinamente nacional.

Comumente ouve-se a comparação de que ir à Bahia e não comer acarajé é como ir a Roma e não ver o Papa. Elevado ao grau de popularidade nacional e de importância para a memória de

um “povo”, a lei que o torna patrimônio determina a importância e legitimidade do quitute, classificado como uma propriedade, um “bem”, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional²¹ como “Patrimônio da Cultural Nacional”.

O vocábulo “tombar” tem origem latina, e italiana, *tombolare*. Um tombamento ou tombação significa, etimologicamente, catalogar, relacionar coisas de valor histórico, cultural, artístico, científico, estético, paisagístico, arquitetônico, urbanístico, documental, bibliográfico, paleontográfico, museográfico, toponímico, folclórico, hídrico, ambiental e /ou afetivo para a população. Quaisquer coisas, materiais ou imateriais, públicas ou privadas, podem ser tombadas pelo Poder Executivo Federal mediante um estudo técnico. O acarajé, que já tinha condição de “Patrimônio Cultural de Salvador”, foi tombado no dia 5 de novembro de 2002 amparado pelo decreto número 3.551 publicado em diário oficial no dia 7 de agosto de 2000, assinado pelo ministro da cultura Francisco Weffort e por Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República.

- A Constituição Federal de 1988, no artigo 216 (2005), compreende como patrimônio cultural brasileiro os bens materiais e imateriais, que incluem: os **saberes**: onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;
- - as **celebrações**: destinadas ao registro de rituais, festas e folguedos que marcam a vivência coletiva do trabalho, da **religiosidade**, do entretenimento e de outras práticas da vida social;
- - as **formas de expressão**: onde serão registradas as manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; e
- os **lugares**: destinados à inscrição de espaços como feiras, mercados, santuários, praças e demais áreas onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

O objetivo do tombamento imaterial é a manutenção da continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a

memória, identidade e formação da sociedade brasileira. Entretanto, o sentido de “preservação” deve ser relativizado junto às ideias que gerenciam a promoção de um “bem” ao patamar de “autenticidade” (GONÇALVES, 2001). No tombamento, impera o desejo de seguridade de uma narrativa encarnada no objeto em questão. O significado da “autenticidade”, ou seja, de todas as narrativas evocadas na premissa representada pelo vetor acarajé é aqui motivo de nossa reflexão.

O que significaria o tombamento de uma comida? Seria um interesse em preservar sua receita “original”? Sendo assim, preservá-la como fonte de informações sobre o passado significaria a manutenção de suas origens religiosas no candomblé. No candomblé residiria sua matriz, sua ligação “orgânica” com o passado. Que passado está sendo registrado como fonte de informação para requerer e justificar certo pertencimento da comida? Quais são os elos de significância que vêm sendo inscritos na promoção deste quitute como patrimônio histórico? O que informam sobre a sociedade brasileira?

7 Consumo cultural: em busca da tradição

Retornando à disputa nas vendas do acarajé e ao agenciamento do *status* de tradição, utilizo como referência os discursos sobre as “baianas” evangélicas e as “baianas” do candomblé. Neste embate se revelam preciosas relações estabelecidas no âmbito público e no privado, nas ‘camarinhas’ e nas ‘praças’, nos ritos religiosos e familiares, que perpassam os diferentes debates das expressões religiosas em conflito, que são relevantes para pensar a preservação deste patrimônio histórico.

As vendedoras evangélicas argumentam que sua produção é “pura” porque é feita para Jesus ou com intenção voltada para seus princípios religiosos cristãos, distante da “impureza” que

creditam ao “mal” provocado pelos acarajés do povo de santo. Por sua vez, as baianas do candomblé estão neste confronto afirmando que seus acarajés representam a tradição religiosa afro-brasileira, logo, negra e africana, de onde surgiram os bolinhos e, então, o sentido de “pureza” remeteria ao significado de autenticidade e lhes pertenceria.

Comer um bolinho de uma baiana de Jesus ou dos Orixás faria realmente alguma diferença? Para quem? A distinção certamente foi produzida no próprio consumo da iguaria. Se para o transeunte comum, distante das contendadas, mais vale a qualidade do produto, se está crocante ou não, se o dendê estava puro ou muito usado etc. para outros seria fatal consumir um acarajé que eventualmente foi feito pelas mãos de uma filha-de-santo. Assim, é no consumo que está o foco da construção atual das representações de “tradição” e “autenticidade” que permeiam o debate.

O consumo de acarajé ganhou dimensões políticas, alimentando a fome de identidade. É a Antropofagia Cultural, a canibalização dos costumes, em que se alimenta o corpo e o espírito errante, que busca alimentos culturais, agora com selos que atribuem e ratificam certos valores. Apreciados, pois, dentro de uma lógica específica, o consumo serve, na atualidade, para pensar, é agente mediador, produz interações, como afirma Canclini (1996).

Visitei algumas bancas de acarajé em Salvador entre os anos de 2005 e 2007. E habitualmente venho comendo e conversando à beira de bancas de acarajé por onde passo. Na ocasião da visita soteropolitana, foi quase sempre com imenso orgulho que algumas baianas me explicaram que muitos de seus fregueses a acompanhavam há 20 anos. Numa das bancas, a baiana de origem afro-religiosa explicou que ainda que não haja restrições quanto à religião de seus clientes, sabia que os evangélicos procuravam comprar o acarajé produzido pelos seus pares.

A produção da comida e a crença religiosa aparecem interligadas, sugerindo a importância não somente do que se come,

mas “como” e “onde” se come. Podemos incluir aqui, também, quem prepara o que será consumido. Recordo uma velha lenda publicada num periódico no período pós-escravista no XIX. A matéria divulgava o fato de uma antiga escrava vender com sucesso seus pastéis de carne. Seu sucesso incomodou. Sem demora, associaram sua venda à prática de feitiçaria. Na disputa pelas vendas dos acarajés são muitas as queixas de que as baianas do candomblé utilizam como recurso de vendas a magia, para adquirir benesses pessoais e/ou prejuízos alheios.

As bancas de acarajé de vendedoras de origem afro-brasileira, ao contrário de muitas bancas evangélicas, não estampam em cartazes o pertencimento religioso de sua vendedora. Para as evangélicas, a identificação religiosa seleciona os fregueses. Algumas barracas evangélicas mantêm o rádio ligado em emisoras cristãs. Por outro lado, ainda que não venha estampado num cartaz o pertencimento religioso afro-brasileiro, aquelas que fazem seus votos ao candomblé deixam à mostra suas ervas ou outros signos deste pertencimento. O rádio e as ervas, nestes casos, são representantes de uma esfera de comunicação, geradores de significação para o consumo. Expressam as virtudes patrimonialísticas em questão, patrimônio da pureza - de Cristo ou do candomblé. Anunciam-se assim as conformidades com as expressões religiosas que estão em disputa pela banca examinadora e contestadora dos significados afins de “pureza” e “legitimidade”. Deste modo, os adereços dispostos na venda são extremamente eficazes na formação do público consumidor, dentro deste quadro geral de contendidas.

Utilizando como referência “evangélica” o discurso do deputado e pastor José de Arimatéia, para quem o acarajé de Cristo seria mais puro do que o acarajé feito “por gente que incorpora anjos decaídos”, sendo este acarajé considerado, portanto, impuro, observa-se que nele reside a lógica da pureza, como matéria esotérica, advinda da “graça” das “forças” divinas. Por outro

lado, a produção afro-brasileira remete ao seu passado religioso para legitimar a “pureza” de sua produção. Deste modo, nos dois casos, o consumo do quitute carrega significados espirituais, pois ambos advêm da dádiva dos deuses, seja Cristo ou Oyá.

Além do recheio de camarões, salada e pimenta, a produção do acarajé recebe o incremento de significações sociais importantes para os consumidores. Consumir acarajé de uma baiana e não de outra não significa propriamente comer um tomate menos fresco, mas ingerir também sua popularidade e/ou tradição. Algumas baianas do candomblé foram amparadas por intelectuais, políticos e artistas que colaboraram para aumentar seu prestígio como quituteiras. Jorge Amado, no livro *Bahia de todos os Santos*, fala de Vitorina, que fritava seus acarajés na porta do bar “Anjo azul”, na rua do Cabeça; de Damásia da Conceição, em frente à Escola de Belas Artes; de Quitéria de Brito, na Baixa dos Sapateiros, e de Romélia, mulher de mestre Pastinha, que vendia seus bolinhos no Pelourinho. Dinha, uma das famosas baianas, afirmou terem sido importantes suas amigas na ampliação de seus negócios: “Conheci doutor Sócrates, doutor Diocleciano, doutor Wilson Lins, Jorge Amado. Desde quando Nizan começou na publicidade, foi me ajudando. Conheci Gil, Caetano e Oliveto” (MARIANO, 2007, p. 1).

A amizade com publicitários famosos pode trazer visibilidade e fama, de modo geral as boas relações mantidas com políticos e empresários locais garantiram a manutenção de um ponto de venda bem localizado e linhas de crédito nos bancos. Foi assim também com a baiana Dona Chica, de 66 anos, que em sua banca conheceu gerentes de banco, advogados e políticos, como Paulo Souto, Otto Alencar, João Durval, Antônio Carlos Magalhães, Roberto Santos e Manoel Castro. Seus fregueses tornaram-se amigos influentes na geração de possibilidades de ampliação de seus negócios (MARIANO, 2007).

Com tais relações de amizade, a ‘propaganda’ passou a ser a alma do negócio. A complexificação das relações de produção-venda atuais alterou as novas formas de negociar, exigindo uma série de cursos e relações de conhecimento pessoais e de poder - estrutura de venda maior do que os prescritos pelos ritos religiosos “tradicionais”, que eram a “alma do negócio”. Atualmente, como foi descrito, existem inúmeras formas de produção na escala “comercial” dos bolinhos. Ainda que o mercado de venda de acarajés tenha espaço para diferentes formas de exploração de seu comércio, o quitute servido em buffets, bancas, restaurantes, dentre outros locais de venda, mantém o cenário de ‘tradição’ permeado pela origem religiosa afro-brasileira.

Os conflitos se intensificam, baianas evangélicas acusam as baianas do candomblé de produzirem o “acarajé do diabo”, provocando a ira do “povo de santo”. Djalma Campos Teixeira, pai-de-santo, é radicalmente “tradicionalista” e apresenta sua posição em relação ao debate, reforçando a ideia de propriedade e pertencimento do quitute à sua tradição religiosa, e brada: “Que os evangélicos vendam cachorro-quente ou milho, mas não acarajé. Se consideram o acarajé comida do demônio, por que estão ansiosos por vendê-lo?” (ROHTER, 2002, p. 1).

As baianas do Candomblé apregoam que, se o acarajé é mesmo comida do diabo, as evangélicas não deveriam vendê-lo, e acusam que muitas vendedoras evangélicas estariam sendo subvencionadas por suas igrejas para que vendessem o produto a um preço muito abaixo do custo, visando retirar do mercado as seguidoras do candomblé. Na disputa pela freguesia, o quitute pode ser comprado por um real, mas sem camarão.

Como definir o preço do quitute? Quanto vale o acarajé? O que determina seu preço? O valor refletiria o embate religioso? Se assim for, qual teria o mais alto valor? O acarajé de Jesus? Ou o acarajé de Iansã, que é a dona do fogo que o prepara? Pensando a comida como mercadoria, podemos tentar determinar hipoteti-

camente o seu valor através da quantidade de ingredientes gastos e o preço pago por eles, ao qual adicionamos o trabalho humano despendido em tal função. Mas, ainda assim, o que determina seu preço? O que faz um acarajé custar R\$ 3,00 e outro R\$ 4,00? Outros chegam a ser vendidos por R\$ 7,00! Estaria anexado a ele um outro valor que não computamos, além do material gasto na produção e da mão-de-obra?

Diante dos valores atribuídos aos bolinhos vendidos pelas vendedoras “mais antigas” e com “mais fama”, como o acarajé da Dinha, por exemplo, vê-se que o valor simbólico eleva consideravelmente os preços. O “valor social” refere-se ao processo de atribuição de significados pelos produtores e de seu reconhecimento pelos consumidores. Então, a variação no preço seria determinada pela apresentação do “selo de qualidade” que demonstra a origem: “genuinamente tradicional”. No entanto, o que seria esta “tradição”? Seria o reforço de identidades comunais religiosas? De afinidades étnicas? Ou seria de linhagens familiares?

Na disputa pela venda legítima da comida, veem-se ataques e contra-ataques entre as vendedoras. Parte dos evangélicos acusa que o vínculo com o candomblé tornaria “impura” a comida, sob sua ótica. O que teria num acarajé da baiana do candomblé além de feijão fradinho, cebola, sal, pimenta e dendê? Segundo as críticas, estaria no corpo, que emana a comunhão com os orixás, sendo ele um corpo que incorpora e, conseqüentemente, corporifica todos os significados religiosos, seja de um modo positivo ou negativo. Assim as mãos que preparam a comida estariam ligadas metafisicamente à forma final.

A comida era votiva e este conhecimento é compartilhado por todos os grupos produtores e consumidores do acarajé. Isto rende, para ambos os lados que disputam a legitimidade da venda, certos valores. Assim, a origem religiosa tem seu foco na produção de significados, que o relaciona às divindades que são através dele evocadas e que lhe imprimem a legitimidade

perante os consumidores.

A “origem” religiosa vai sendo manipulada, perdendo, em parte, este aspecto fundamental, principalmente através dos produtores pentecostais, para assumir a identidade de “negritude” ou “africana”, desvincilhando-se dos aspectos religiosos que tornam conflituosa a relação com a produção do alimento neste contexto comercial. Aos poucos, o acarajé torna-se uma comida de referência identitária, principalmente a baiana. Vê-se mais claramente tal identificação quando a venda se espalha por outras cidades do país, como por exemplo em Parati, Cabo Frio, Niterói e outras cidades do Rio de Janeiro, ou em Rio Branco, no Acre; em João Pessoa, na Paraíba, observei que selo de “baianidade” é uma referência consolidada, enquanto dentro do seu território, a divisão religiosa segue como marca de legitimidade.

Neste embate, costuma-se dizer a respeito da “tradição” que é algo que está vinculado a um sentido de propriedade particular, um bem inalienável. Ao estabelecer isto como um valor, empreende-se a conduta da alienação. Aliena-se o vigoroso processo de intercessões de condutas e valores próprios aos grupos sociais, que mutuamente são influenciados pela passagem do tempo. Diz-se que a ampliação das bancas com mensagens evangélicas e que anunciam a venda do “acarajé de Jesus”, seria uma “transfiguração cultural”, uma apropriação da cultura dos outros, na definição do sociólogo Gey Espinheira (2007), concebido como um produto destituído de significado, transformado em mercadoria que circula como mera coisa.

Mas afinal, seria tão somente o acarajé produzido por filhos-de-santo que seria o “acarajé tradicional”? Quem colocou grife no acarajé?

Quem tornou os quitutes famosos e ficou famoso por causa dele? Romélia, Vitorina, Damásia, Quitéria? Dona Chica, na Pituba? Cira, em Itapuã? Dinha, no Rio Vermelho? Dadá? Regina, na Graça? Dona Ivone, no Bonfim? Neinha, nas Mercês? A Cláudia,

em Niterói, no Rio de Janeiro?

8 Tradição: autenticamente de quem a procura

Com a possibilidade de experimentar, através do paladar, o que a baiana tem em seu tabuleiro é que se vivencia e registra a construção de um certo “tempo” e seus “significados”. Esta rememoração da tradição, de manutenção de uma comida do “tempo da escravidão”, nascida e mantida pelos terreiros de candomblé, é que constrói a “grife” do acarajé, seu “valor social”.

Quem lhe atribui tal valor? As baianas? Quais? São quase quatro mil associadas e tantas outras fora dos cadastros oficiais. As diversas associações que reclamam em seus nomes a clamada “autenticidade”? Seria a política de incentivo à preservação das manifestações “populares”? Poderia ser o consumo em massa de um turismo cultural? Ou quiçá o percurso da mercadoria com sua peculiar trajetória terreiro-banca?

O consumo do acarajé, nos termos aqui apresentados, surge num contexto religioso derivado de um sacrifício ritual, portanto, vinculado a uma identidade específica. Tornou-se referência de identidade social baiana, revelando-se como elemento pertinente de construção identitária que cabia num amplo sistema de significação cultural. As diferentes apropriações e usos permeiam o campo religioso afro-brasileiro e, mais recentemente, o pentecostal, fazendo extrapolar os limites do seu nascedouro, gerando reflexões sobre o “mercado” e seu consumo. A “cultura” aqui referenda uma série de comportamentos, valores, sentimentos e práticas, como lócus apropriado para refletir sobre as relações sociais. A iguaria foi atualizada aos padrões comerciais contemporâneos, à lógica do mercado global. A “etiqueta” indicando a procedência valoriza sobremaneira o produto e, contraditoriamente, convive com a sua *stantartização*. Basta seguir o “modo de preparo” para que tradição permeie qualquer espaço. Ela também é *fast food*, sendo absorvida e modelada, pondo um fim à era do

valor das coisas em si, dos objetos inertes que encerravam em si valores. Agora, ao contrário, importa o valor no uso.

Após quase um século de estudos antropológicos que apresentaram a cultura como dinâmica, vê-se que ainda se resiste à ideia de preservação / “pureza” / “autenticidade”. Seguindo a lógica da preservação, o acarajé não deveria ser vendido, visto que era exclusivamente uma comida ritual. Assim não haveria baianas nas ruas nem tudo o que atualmente representam, cultural e economicamente, na economia baiana.

Seguindo a análise de Canclini (1996), destaco o evento das dissoluções das mono-identidades como importante referência para pensarmos a construção da “tradição” do acarajé. Uma política voltada para a construção de uma unidade nacional teria suprimido as tradições dispersas de etnias e regiões para expô-las harmonicamente. O acarajé foi utilizado como símbolo de uma tradição cultural num momento histórico de institucionalização da identidade nacional, a década de 1940. Este não foi o único fator que determinou o sentido de “tradição”, como vimos. O alimento de origem ritual já era tratado como suporte de uma “tradição religiosa”. Ser alçado à categoria de símbolo baiano ampliou seu significado e lhe foram atribuídos outros valores. O fato de existir, hoje, na modelagem “acarajé de Jesus”, demonstra que é um bem dinâmico e passível de apropriações igualmente legítimas, sem ser por isso considerado como algo que o afasta de sua essência afro-descendente.

A produção por outros grupos, sem vínculos com o candomblé, inseriu novos sentidos ao contexto cultural predominantemente afro-brasileiro – vale destacar que na Bahia boa parte das lembranças vendidas aos turistas fazem menção à afro-brasilidade, basta ver, por todos os lados, capoeiras e baianas, seja em pinturas, esculturas, músicas etc. Assim, os signos de baianidade estão vinculados à “africanidade” que, por conseguinte, é vetor de significados na *grife* do acarajé. Porém, da mesma forma que

o bolinho serviu ao sustento de famílias de “Jesus”, “de santo” e de tantas outras, serve ao mercado, gerando riquezas, impostos, associações comerciais, burocracias, gerenciamentos, empregos e identidades, dentre outras tessituras da rede que o comercializa.

A permanência no tempo, que gera a “tradição”, estaria, neste sentido, presente no consumo do acarajé por pessoas de diferentes credos há décadas. Compreende, também, a própria circulação religiosa de conversão e reconversão. Esta dinâmica sugere uma prática, um “fazer” que está em ação; a “tradição” seria assim um conceito que se transforma a partir do uso cotidiano. Compreende-se que a receita não era um mistério trancado a sete chaves. Ao contrário, revistas, jornais e livros dedicados às receitas regionais divulgam o modo de preparo por todo o país. Aprendida a receita, os bolinhos foram consumidos em festas, reuniões, lanches e ilustraram a vida de diversos sujeitos. Estes, por sua vez, consomem e reproduzem o acarajé, acreditando que seguem suas tradições ou preferências gastronômicas.

Distante do tempo dos pilões de pedra que amassavam os feijões deixados de molho durante um dia inteiro, as mulheres não vendem mais os bolinhos como forma de arrecadar dinheiro para cumprir com suas obrigações religiosas. A produção artesanal não está voltada somente para agradar aos deuses, aqueles que, em princípio, gozavam das prioridades no consumo. Talvez pouquíssimas pessoas mantenham o ritual religioso na produção do acarajé fora do consumo ritual, amassando o feijão em pilão de pedra. Pode-se encontrar o acarajé em pó, sendo preparado somente com a adição de água, produto que se contrapõe à tentativa de implementar regras rituais para a venda do quitute com o objetivo de manter a “tradição”. A presença masculina nas bancas já é tolerada e, em algumas situações, comemorada. Há também uma exigência sobre o padrão das barracas, que foge ao simples tabuleiro coberto por uma manta alva. A caixa deve ser de madeira e vidro e os utensílios de inox e, se possível, de

uma marca específica de panelas. Pode ficar de fora também da lista da tradição a oferenda de três acarajés para o santo do dia.

Estas inovações nos trazem as reflexões sobre o sentido de manutenção da “tradição” em antigas roupagens. Os novos costumes indicam a normatização de um comportamento antes singular, vivido e experimentado por “religiosas”, e são agora modelados em nome da preservação de um patrimônio público e que, pressupõe-se, venha a ser a preservação de um saber verdadeiro que se materializa neste “fazer”.

Ao que parece, o saber fazer se materializaria bem mais nas formas exteriores da venda do que propriamente no produto, daí as exigências estruturais na comercialização, como, por exemplo, a vestimenta. A vestimenta anuncia a tradição e, conseqüentemente, para alguns, afiliação religiosa, pois se compreende que a baiana de acarajé é um símbolo religioso e assim deve ser preservado. Neste sentido, através das regras a serem cumpridas para ser considerada “baiana” de acarajé, está a de utilizar a vestimenta, que, por conseguinte, expressa uma identidade ritual e, segundo religiosas, não deveria virar um mero adereço para atrair as vendas. Por outro lado, as vendedoras cristãs repudiam tal formalização dizendo que a vestimenta é parte de uma ‘fantasia’.

A busca pela legitimação do produto através do selo da “tradição” pode gerar inúmeras “fantasias”, reinventando novos modelos de ‘tradição’ como descreve o célebre historiador Eric Hobsbawn (1997). É na informalidade do cotidiano, na arte do saber “fazer”, tanto no preparo quanto na comercialização do produto, que se indicam as formas da manutenção e criação da “tradição”. Evidenciar ou esconder um pertencimento religioso é um dos mecanismos que permitem a uma baiana manter sua clientela. Mas está posto que a origem, nas tradições religiosas afro-brasileiras, é fator determinante na lógica do fazer e segue como ponto crucial na identidade que promove o consumo.

O fio condutor neste labirinto de produção da legitimidade alimentar é o consumo. O lucro dele derivado é imprescindível para compreender toda esta polêmica por trás da cartografia da tradição. São centenas de pessoas, sobretudo de mulheres, que sobrevivem devido à venda do acarajé. É neste consumo multifacetado por pessoas de diferentes credos e ocupações que se encontra a reflexão sobre “tradição”, ou melhor, a “tradição” é que fornece elementos para a “grife” do acarajé. Não se disputa a produção do arroz mais branquinho e soltinho, mas um alimento que, através de sua história, é chamariz para “gostos”, para consumidores ávidos para degustar o exótico sabor de um quitute ritual. E mesmo que não saiba sua origem religiosa mais especializada, digamos que, neste império dos sentidos, vale saber que “veio da África” ou “veio da Bahia” e, a partir daí, os significados são reconstruídos.

Vale ressaltar que os consumidores são igualmente propagadores das lógicas que envolvem o consumo. Na Bahia o quitute é consumido cotidianamente como complemento às outras refeições. Com a diáspora nordestina nas últimas décadas para diversas regiões do Brasil, os bolinhos caíram no gosto da população. É neste “cair no gosto” que reside o mistério da “tradição”, pois acompanha sua venda. Junto à propaganda do “acarajé de tradição” está a degustação cultural, quando o consumidor carnibaliza seus significados, junto com a pimenta e o dendê. Este consumo cultural é relevante na disputa, pois afinal constatamos o prestígio do quitute *made in Bahia*, e, em especial, os produzidos e vendidos por algumas baianas “originais”, fora do seu *habitat*.

No consumo moderno, há uma forte relação com o hedonismo. Para Campbell (2001), ele é fruto de escolhas criativas e autodirigidas, guiadas, sobretudo, por tendências românticas que indicam valores do “bom”, “verdadeiro” e “belo”, que proporcionariam tanto a legitimação quanto a motivação necessária ao consumo. Estamos diante da busca pela “tradição”, que revelaria

tal romantismo, que fundamentaria o sentido de “pureza” e de “autenticidade” como forma oposta à ação da produção da cultura de massa, sem identidades específicas. Deste modo, a estética romântica acompanha o consumo do acarajé, contribuindo para a ação imaginativa deste alimento recheado de significados.

Por fim, além dos mecanismos de produção e venda que estão subliminarmente apresentados através da produção do quitute, vimos seu consumo para além do contexto religioso; no comer ou não comer o acarajé de Jesus, por exemplo, está a canibalização cultural. Comer é um ato social, e alimentar-se de comida “típica” possibilita, em parte, pertencer àquele grupo. Comer acarajé, na perspectiva afro-brasileira, é correr o risco de, por instantes, tal como o consumo do baiacu por japoneses, saborear um aperitivo dos deuses afro-brasileiros e, quiçá, deles assemelhar-se momentaneamente. Fino equilíbrio que se encontra nos sonhos e fantasias que são despertados na subjetividade do consumo moderno.

NOTAS

* O uso da palavra botou, aqui está no sentido de pôr, atribuir ou imputar, é comum ao “baianês”.

¹ Venho estudando a construção das representações sociais perspectivada em símbolos religiosos como a escrava Anastácia (2001) e os Pretos-velhos (2006J).

² Recentemente, em junho de 2009, foi inaugurado o Museu, em Salvador.

³ Vivaldo da Costa Lima foi um dos pioneiros do estudo antropológico da alimentação no Brasil, relacionando a comida à identidade. Dentre suas investigações, realizou um estudo sobre o acarajé. Cf. As dietas africanas no sistema alimentar brasileiro (Salvador, PEA, 1997).

⁴ Dentre tantas matérias sobre o tema, ver: *Faz bem ou faz mal?*. A revista Época, de 24 março de 2006, discorre sobre “vilões” como o ovo, o chocolate, a gordura, o café, que em alternados momentos são indicados ou contra-indicados para a saúde. A “moda” indica a alimentação germinada na matéria de capa da Revista Domingo! do jornal O Globo, em 17 de agosto de 2008, anunciando que “O suco de luz do sol chega à cidade e cativa consumidores famosos”.

⁵ Alma e corpo se fundem num só sentido, significando assim a mimese expressa no dito, o que o corpo sente a alma padece. Por tal motivo, os pecados “da carne” são considerados como penas da alma. Santo Agostinho sistematizou as mútuas influências sofridas por esta dualidade do ser em uma série de reflexões intitulada “Confissões”. A gula é um desses percursos que levam a alma à perdição pelo corpo.

- ⁶ O mercado editorial é revelador dos costumes e comportamentos atuais relacionados ao corpo e à alimentação. Mensalmente, dezenas de revistas apresentam dicas de cuidados que devem ser mantidos com regularidade para a aquisição de um perfil ideal de “corpo”. Zamboni (1997) destaca, em seu estudo, que os temas apresentados em tais publicações são compreendidos coletivamente como divulgadores de novos conhecimentos, muitas vezes baseados em pesquisas científicas, conferindo, assim, respaldo para os temas abordados.
- ⁷ Sobre o conceito de “distinção”, ver Pierre Bourdieu (2007).
- ⁸ Compreende-se atualmente que uma pessoa considerada gorda não cuida de si. Deste modo, é tratada como “culpada” pelo “distúrbio” do qual seu corpo é representante e considerada fora dos modernos padrões estéticos (SANT’ANNA, 1995).
- ⁹ A “reciprocidade”, ato de dar e receber, segundo Marcel Mauss, produz alianças, gerando uma espécie de pacto em que se geram mútuas dádivas. São inúmeras as proposições das relações de reciprocidade: presentes, festas, esmolas, impostos etc., todos aspectos geradores de sociabilidades.
- ¹⁰ A noção de *habitus*, utilizada por Pierre Bourdieu, remete à ideia de um imperativo da estrutura sobre a ação do sujeito, que a incorpora na prática nas formas de ser, pensar e agir.
- ¹¹ Marcos Alvito, no livro “As cores de Acari” (1999), comenta que a comida desejada por muitos moradores em Acari era lasanha. Em diferentes momentos, pude confirmar a preferência, soube de um caso em que uma filha deu de presente para sua mãe, no dia das mães, uma lasanha congelada.
- ¹² Um samba do cantor Zeca Pagodinho reflete este imaginário: “Você sabe o que é caviar? Eu não vi, não conheço, eu só ouço falar.”
- ¹³ Pesquisa realizada em duas favelas de São Paulo constatou o uso da farinha de milho, fubá, na alimentação da população local (SAGLIO-YATZIMIRSKY, 2006).
- ¹⁴ “Bater laje” é usualmente a nomeação de um mutirão de obras específico, aquele que ocorre entre amigos e parentes, que visa auxiliar na construção da casa. Costuma-se convidar amigos, parentes e/ou vizinhos para colocar a cobertura de uma casa. A laje é uma mistura de vergalhão, massa de cimento, pedra e areia e tijolos. Geralmente, o anfitrião prepara um prato substancioso para os trabalhadores, como o mocotó, um cozido, uma rabada, o angu ou outros pratos que sejam igualmente econômicos, pois, afinal, é preciso poupar o dinheiro para o término da casa. Esta é uma expressão de companheirismo, camaradagem e certa solidariedade que gera um pacto entre seus membros, para futuras participações noutros empreendimentos, ou seja, não se nega um convite para bater laje, pois você pode precisar da mão de obra dos amigos num futuro próximo.
- ¹⁵ Por exemplo, as iniciadas de Iansã não podem comer caranguejo ou abóbora; as pessoas que têm Oxum como Orixá principal não devem comer peixe sem escama, principalmente o tubarão (LODY, 1998).
- ¹⁶ O benefício que se quer alcançar, como a melhora da saúde, pode ser mensurável? A respeito do sentido do dinheiro e do valor dos serviços “espirituais” (BATISTA, 2007).
- ¹⁷ Escravos de ganho eram aqueles que vendiam nas ruas, através de um comércio ambulante ou nos tabuleiros, o excedente de uma pequena produção caseira de leite, ovos, aves, frutas, verduras e legumes ou doces diversos. Também vendiam serviço como: entregadores de jornais, carregadores de peças, de água ou detritos excrementais que, no caso do Rio de Janeiro, eram jogados nas praias ou rios mais próximos.
- ¹⁸ Veja o Correio da Bahia, de 23 de janeiro de 2003, que trata dessa questão.
- ¹⁹ Apesar de ser considerado um sacrilégio, os homens participam desse comércio

lucrativo. Um bom exemplo de perfil masculino seria o professor de Educação Física, mestrando da Ufba, José Antônio Vieira, 37 anos, que junto com o irmão aprendeu o ofício enquanto ajudava a mãe. Atualmente possui três pontos de venda dentro de shopping. Veja o jornal Correio da Bahia, de 27 de janeiro de 2003.

²⁰ Se tiver interessado em contratar um *Buffet*, consultar o *site*: <www.aquinapraia.com.br/arnold/>.

²¹ O IPHAN foi criado em 1937, início da ditadura de Getúlio Vargas, no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde, na administração de Gustavo Capanema. O órgão contribuiu para unificar práticas culturais moldando-as ao sentido de tradições nacionais.

Referências

BATISTA, José Renato de Carvalho. Os deuses vendem quando dão: os sentidos do dinheiro nas relações de troca no candomblé. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-93132007000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 2009.

BENJAMIN, Roberto. O Ministério Público e a preservação dos bens imateriais. **Jus Naveganti**, [S.l.], [200-]. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br>>. Acesso em: 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Guilherme Teixeira. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988; atualizada até a Emenda Constitucional n.º 45, de 8-12- 2004. 10. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

CAMPBELL, Collin. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Tradução Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DAMATTA, Roberto. **Explorações**. Ensaios de antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovô nagô e papai branco**. Usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

ESPINHEIRA, Gey. **Acarajé cristão?** [S.l.]: Fórum TJ'S Livris, 2007. Disponível em: <<http://www.forum.clickgratis.com.br/tjlivres/t-592.html>>. Acesso em: 2009.

FAZ bem ou faz mal? **Revista Época**, Rio de Janeiro, edição n. 410, p.1-2, 23 mar. 2006. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EGG0-15210-12,00.html>>. Acesso em: 2009.

FISCHLER, Claude. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.) **Políticas do corpo**. Elementos para uma história das práticas corporais. [S.l.]: Estação Liberdade, [1995].

FRY, Peter. **Para inglês ver**. Identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. In: ESTERCI, Neide; FRY, Peter; GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Fazendo Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOBSBAWM, Eric. A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Tradução Celina Cardim Cavalcante. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KARASH, Mary. **Vida dos escravos no Rio de Janeiro de 1808 a 1850**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LANDES, Ruth. **Cidade das mulheres**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

LODY, Raul. **Santo também come**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.

_____. **O povo do santo**. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: MAUSS, Marcel (Org.). **Ensaio de Sociologia**. Tradução Luiz João Gaio e J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1981. (Estudos, 47).

MARIANO, Agnes. **Acará**. [Salvador?]: Soteropolitanosculturaafro, 2007. Disponível em: <<http://soteropolitanosculturaafro.wordpress.com/2007/10/30/acara/>>. Acesso em: 2009.

_____. **Acará – parte 2**. [Salvador?]: Overmundo, 2007. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/acara-parte-2>>. Acesso em: 2009.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

MILLER, Daniel. **Teoria das compras**: o que orienta as escolhas dos consumidores. Tradução Arlete Simille Marques e Saulo Krieger. São Paulo: Nobel, 2002.

ROHTER, Larry. Baianas do acarajé, entre orixás e o evangelho. **Jornal Asafreedom**, [S.l.], 14 out. 2002. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/wy/wyrd/asafree2.html>>. Acesso em: 2009.

SAHLINS, Marshal. **Cultura e razão prática**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do corpo**. Elementos para uma história das práticas corporais. [S.l.]: Estação Liberdade, 1995.

SOARES, Carlos Eugênio. **Zungú**: Rumor de muitas vozes. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado, 1998.

SOUZA, Marcos Alvito Pereira de. **As cores de acari**. 1999. Tese (Doutorado em Antropologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA, Mônica Dias de. **Pretos-velhos**: crença, oráculo e bruxaria entre os cariocas. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VILHENA, Luis dos Santos. **A Bahia no século XVIII**. Salvador: Editora Itapuã, 1969. 3 v. (Coleção Baiana).

VISITOU a Bahia, tem que comer acarajé. [S.l.]: Ura online 2005. Disponível em: <http://www.uraonline.com.br/culinaria/culinaria_05/acaraje.html>. Acesso em: 2009.

Recebido em: 22 de setembro de 2009.

Aprovado em: 6 de novembro de 2009.

Traduções

APRESENTAÇÃO

Claude Dubar

Por Vanilda Paiva

E-mail: vanilda.paiva@gmail.com

Claude Dubar, como sociólogo formado nos anos 60, passou pela Juventude Estudantil Católica e pelo Partido Comunista Francês (CPF) durante 10 anos. Fez seu serviço civil de 2 anos no início dos anos 70 em Beiruth, na Universidade São José, onde ensinou Sociologia e, num país marcado por clivagens confessionais e por clãs familiares, escreveu com S. Nars o livro denominado *As classes sociais no Líbano* (FNSP, 1976), proibido durante muitos anos no país, mas recentemente reeditado. O caso do Líbano é utilizado para demonstrar que conceitos como “classe” e “luta de classe” não funcionam numa situação de intensos conflitos confessionais, e indica mudanças necessárias a uma teoria nova e mais adequada. Ele utiliza o conceito de “identidade de classe” que, mais tarde, será totalmente abandonado em favor do conceito de “forma identitária”. Em 1978, cria, com J.R. Tréanon, em Lille, o Laboratório de Sociologia do Trabalho, Educação e Emprego (LASTREE).

Estudou a cultura dos mineiros de carvão na Bacia de Pas de Calais. Em 1980, publicou o livro intitulado *Formação permanente e contradições sociais* (Ed. Sociales), que se encontra na sua 5^a. edição. O acesso ao emprego é marcado por uma dupla desigualdade: são beneficiados os mais diplomados e os já integrados em estruturas de grande porte; os empresários a instrumentalizam para a adaptação dos empregados às mudanças. Uma pesquisa sobre a trajetória dos jovens em situação de fracasso escolar conduziu à obra *A outra juventude. Os jovens sem diploma num dispositivo de socialização* (Press Univ. Lille, 1987), que ressalta a pluralidade de estratégias. Na pesquisa sobre os Centros de Produção Nuclear, aparecem quatro lógicas de ação que, com base em pesquisas posteriores realizadas em seis grandes empresas privadas em mutação rápida, serão reinterpretadas como “formas identitárias”: identidade de executor estável ameaçado, identidade de responsável pela promoção interna, identidade bloqueada, identidade autônoma e incerta. A terceira parte da publicação, *A Socializa-*

ção (Armand Colin, 1991; Martins Fontes, 2002), se apoia sobre tais pesquisas e o livro recebeu tal título porque a identidade é concebida como resultado do processo de socialização que ela supõe. Ele se apropria dos conceitos de socialização-identidade fora do esquema funcionalista, apoiando-se em Goffman e em A. Strauss. Distinguindo a identidade “para o outro” (atribuída socialmente) e a identidade “para si mesmo” (a que ele se atribui), ele ressalta tentativa de seus portadores de reduzir as tensões decorrentes, elaborando estratégias ou transações identitárias, numa dupla transação.

Em 1998, ele publica, com Pierre Tripier, o livro *Sociologia das profissões* (Armand Colin, 2005, 2. ed.) que praticamente gera um campo de investigações na França que não cessa de se ampliar. Também com Tripier ele funda, na Universidade de Versailles – St. Quentin, em Yvelines, o Laboratório Printemps – Professions, Institutions, Temporalités – um dos mais prestigiosos na França e que mantém convênio com o CEBRAP.

Sua obra mais conhecida é *A crise das identidades* (PUF, 2000; UNESP, 2009). A partir de discursos etnográficos, ele distingue quatro formas identitárias: cultural, estatutária, reflexiva e narrativa, que dominam e coexistem em diferentes épocas. A emergência de uma identidade pessoal domina as precedentes, resultando da vitória das relações societárias sobre as ligações comunitárias. Construída através de crises diversas, elas revelam o sujeito a ele mesmo e o obrigam a reinventar-se continuamente.

Através de sua obra, o autor privilegia a pesquisa empírica (Demazière/Dubar, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Nathan, 1997; Pres. Univ. Laval, 2004) e relata não apenas aquilo que encontra, mas também as suas dúvidas, suas inflexões na construção e reformulação conceitual que tem como objeto principal a construção identitária dos indivíduos, especialmente na esfera profissional. A pesquisa empírica só tem sentido quando inserida num grande esforço de teorização: nem

acumular dados nem “fazer avançar” teorias pré-estabelecidas, mas obter os ensinamentos gerais que ambos podem oferecer. Um melhor conhecimento do social supõe um trabalho de releitura, de reinterpretação, de revolvimento dos dados que permitam a passagem do descritivo ao compreensivo. Um vai-vem entre teoria e campo é o que permite uma teorização prudente e progressiva a partir dos dados empíricos e o seu tratamento em diversos níveis de descrição.

Entre o conflitualismo de Marx, o funcionalismo de Durkheim e Bourdieu, o interacionismo de Goffman e Strauss e o individualismo compreensivo de Weber e Mead – modelos aos quais pode ser associada uma maneira de definir o indivíduo na história da sociologia, Claude Dubar certamente prefere o último, que permite tratar dos “indivíduos plurais”, cujas motivações são diversas, e as identidades cambiantes. Seria possível pensar num *approach* sociológico global, numa teoria geral? Claude Dubar defende uma *démarche* que permita conciliar os diferentes paradigmas, apesar de seus pressupostos axiológicos excludentes. Cada paradigma permitiria oferecer uma luz diferente sobre o objeto estudado, com prioridade para a indução a partir da mais completa e rigorosa descrição empírica e uma boa distância do objeto com um sentido agudo da história visando à produção de teorias, as mais generalizantes possíveis, capazes de repousar sobre interpretações engajadas de ações, de processos modificáveis, de dinâmicas incertas (*Faire de La Sociologie*, Belim, 2006). Não se trata de ecletismo, mas de um *approach* pluralista na Sociologia. Howard Becker, hoje o sociólogo mais citado no mundo em sua resenha do livro acima citado, diz que ele fez

uma série de pesquisas significativas e apresenta a história de uma peregrinação teórica que produziu teorias em todos os níveis possíveis, do micro ao macro, e que ligam a pessoa, a comunidade, a organização, os grupos de trabalho, as gerações, a cultura...e como se pode fazer um

trabalho científico e, ao mesmo tempo, produzir um saber útil à sociedade (COMPTE RENDUES, 2007, p.98).

A Sociologia deve sempre tentar conciliar o ponto de vista estrutural com o ponto de vista biográfico (significações subjetivas). Tentando reconciliar uma abordagem histórica e uma abordagem empírico-compreensiva, seu objetivo é entender a construção identitária dos indivíduos e a dinâmica da qual ela resulta. A identidade pessoal encarna predominantemente a forma societária, mas o desafio é “descrever as experiências a partir de categorias englobantes como as classes sociais ou colocar em evidência as determinações sociais dos agentes, invertendo o ângulo de análise ao partir do indivíduo e de suas representações sem psicologizar excessivamente o trabalho de pesquisa. É vital que os sociólogos falem especialmente dos que se encontram na parte mais desfavorecida da escala social, de modo a permitir às pessoas dotadas de poucos recursos se confrontar com o mercado de trabalho. No entanto, isto não é suficiente. É preciso uma reorientação do conjunto das análises sociológicas em direção às ações coletivas de modo a lhes permitir inverter o processo de individualização negativa numa personalização que repouse sobre uma relação de caráter emancipador.

Seus principais livros encontram-se traduzidos em diversos idiomas.

Vanilda Paiva

Professora aposentada da UFRJ e diretora do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro.

Referência

BECKER, Howard S. **Comptes rendues**. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

Recebido em: 20 de julho de 2009.

Aprovado em: 11 de agosto de 2009.

1

TRADUÇÃO

Polifonia e metamorfoses da noção de
identidade *

Claude Dubar**

Por Zelina Beato e Elida Ferreira

E-mails: zell_trad@hotmail.com e epferreira@uesc.br

O conceito de identidade tem múltiplas definições na vida cotidiana, na mídia, nos trabalhos filosóficos ou científicos. Entretanto, mesmo nesses últimos, ele nem sempre é definido de maneira clara e operatória. Ou, ainda, as definições e os graus de pertinência desse conceito estão no centro de vários paradoxos e polêmicas que se tornam necessários conhecer e compreender antes de decidir quanto à legitimidade de seus diferentes empregos. Foi sobre isso que Lévi-Strauss escreveu, a sua maneira, há trinta anos, no Collège de France, ao concluir seu seminário multidisciplinar dedicado ao tema: *Toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion*¹ (LÉVI-STRAUSS, 1977, p. 331).

Nesse artigo, tentarei seguir quatro caminhos a partir de quatro perspectivas sobre identidade. Uma abordagem “essencialista”, de origem filosófica, que faz da identidade “aquilo que permanece idêntico no tempo” (*O que é o ser enquanto ser?*). Uma abordagem “psicológica”, reconhecendo a pluralidade das identidades como “definições do *Self*” (*Quem sou eu?*). Uma abordagem “interacionista”, segundo a qual a identidade é uma relação entre atribuição feita pelos outros e uma reivindicação por si mesmo (*O que eu faço daquilo que os outros dizem de mim?*). Uma abordagem “nominalista”, para a qual a identidade é uma forma discursiva inseparável de uma interpretação biográfica (*Como dar conta do curso da minha vida?*).

Em todas as frentes, será abordada, quiçá resolvida, a questão das condições do uso das definições desse conceito altamente polissêmico e polêmico.

A identidade como essência das coisas

Etimologicamente, a identidade (do latim *idem*: o mesmo) é aquilo que permanece o mesmo ao longo do tempo. É o que Platão, a partir de Parmênides, chamava a **essência** do que existe

(os seres, *étants*) aquilo que não se relaciona com sua aparência - o que se percebe pelos sentidos, - mas sua realidade “essencial” que é invisível e imutável. A essência, segundo Platão, não se conhece pelos sentidos, mas pelo espírito (o *noos*) que « vê » as Ideias e as reconhece (teoria da “reminiscência”). Podemos lembrar o mito da caverna: os humanos vivem em meio às sombras, às aparências, às miragens: se quiserem ver (em grego *theorein*), daí para conhecer o Real, eles devem sair da caverna, subir até o alto da montanha e contemplar o céu das ideias.

Aristóteles critica essa maneira de ver e recoloca as essências no centro das coisas: para ele, são as **formas** (*morphé*) que as unem à matéria (*hylé*), os seres « *étants* » se constituem segundo o princípio do hilemorfismo. Certamente, a identidade continua a ser distinta da coisa aparente, mas ela não é mais uma ideia pura exterior ao mundo: ela é uma forma que permite definir cada objeto, a condição necessária e suficiente (CNS) para que ele possa ser identificada, o que corresponde à sua definição essencial (Exemplo: o homem é um animal político).

Durante dois milênios, o pensamento ocidental, estruturado pelo cristianismo e pela filosofia grega, permaneceu majoritariamente essencialista. Ao tomar, com Santo Tomás de Aquino e sua Suma Teológica, a forma de escolástica, esse pensamento definiu a identidade como uma posição em relação à escala dos seres, um **grau de ser**. É, de fato, uma forma essencial, mais ou menos complexa, mais ou menos material ou espiritual, mais ou menos próxima da perfeição divina. A alma humana é o coroa-mento da criação, mas ela não passa de uma imagem imperfeita da Alma divina: entre Deus e os homens, por exemplo, os anjos representam os graus de perfeição espiritual, as mediações entre Deus e a Humanidade. Da mesma forma, entre os próprios homens, encontram-se formas de hierarquia, em particular entre “aqueles que rezam, aqueles que combatem e aqueles que trabalham (os três estados do Antigo Regime)”.

Podemos nos lembrar de Descartes diante de seu pedaço de cera. O que é essa cera que tenho entre os dedos? Eu a aproximo do fogo e eis que ela desaparece. Ou melhor, ela se transforma em outra coisa da ordem do invisível. Não haveria, então, nada estável, permanente, certo? Sim, responde ele em seu *Meditações Metafísicas*, sob a condição de não se fiar nos próprios sentidos, mas no *cogito*, a **coisa pensante**, radicalmente diferente da coisa extensa, corporal, não pensante. Não se deve procurar a verdade, a identidade, nas coisas: é unicamente o espírito, garantido por Deus, que as pode conhecer, definir, estabelecer. E Descartes afirma, como todos os filósofos idealistas, que o espírito humano possui as ideias inatas, graças às quais ele pode conhecer a natureza das coisas, sua identidade e, antes de tudo, sua extensão. Dentre tais ideias, são particularmente preciosos os conceitos matemáticos.

A partir de Descartes, um grande debate divide os filósofos modernos entre os racionalistas que, como ele, defendem a existência do espírito conhecedor que se tornará a **consciência** - Locke fala de **consciência** como "identidade a si do espírito" ou "consciência de si" - e os empiristas que, como Hume, fazem da consciência a si, da identidade pessoal uma ficção **ilusória**, engendrada pelo tempo, "o prisma da permanência das impressões". É Kant quem vai tentar ultrapassar (*Aufgehen*) essa oposição, em consonância com Hume; ele defende a ideia de que todo conhecimento "científico" vem dos sentidos, implica a sensibilidade e é categorizado pelo entendimento; com Locke, ele defende a realidade da consciência, mas há nisso uma razão prática, fonte da moral, que não vem do entendimento, não pode ser tratada como um fenômeno, mesmo se ela tiver que ser postulada para dar conta da ação. Assim, o termo identidade tem, portanto, **dois sentidos filosóficos bem diferentes**, seja quando se aplica aos fenômenos e dispensa as ciências (em geral que prevaleceu até o século XIX) ou quando se aplica à consciência e deriva da moral (isto é, da filosofia, e ainda, por vezes, da teologia). Ao arruinar

toda a pretensão da metafísica de dizer a verdade dos objetos da razão que não derivam dos sentidos (Deus, o Universo, a Alma), Kant pôs fim às longas polêmicas “ontológicas” sobre as provas da existência de Deus, a realidade da alma ou sobre a infinitude do universo. Mas, ao declarar a inacessibilidade da realidade “em si”, não estaria ele, ao mesmo tempo, invalidando a legitimidade das ciências do homem?

Não, mas com a condição de não mais confrontar a ciência com a natureza. O que aconteceu às ciências humanas e sociais durante o século XIX? No fim desse século, elas só se tornaram conhecidas como ciência (diferentes umas das outras), elas só se integraram à disciplina e aos cursos especializados (Psicologia, Sociologia, História, Economia) depois que seus fundadores ou refundadores (Durkheim, depois de Comte, pela Sociologia Francesa) praticaram uma **dupla ruptura** com duas atitudes opostas à luz dos fatos humanos que tornam impossível que a ambas seja aplicado um método científico. Em primeiro lugar, uma ruptura **com o idealismo**, mesmo transcendental, como em Kant, que implicava o fato de não nos ser possível conhecer a consciência, o espírito (*Mind*), a partir do exterior. Mesmo se ela não for mais considerada como uma substância, a consciência (principalmente moral) não é mais reduzida a uma espécie de atributo da natureza humana, imutável e misteriosa, inata e de origem divina. A consciência de qualquer um se torna histórica, dependente de seu contexto e de suas manifestações, principalmente da linguagem. Pode-se constituir a identidade pessoal como objeto das ciências humanas, mas com a condição de poder inscrevê-la num contexto histórico, estudá-la a partir de seus atos.

Em seguida, uma ruptura **com o materialismo mecânico**, que considerava os humanos como animais, mamíferos como os outros, cuja fisiologia (ou genética) explicava, assim como para os outros, o comportamento, as atitudes e as crenças. O determinismo biológico tornaria inúteis as ciências humanas, e ilusório o

Self, consciente e reflexivo. Enquanto, no caso anterior, a filosofia idealista tornava inúteis as ciências humanas, no segundo caso, são as ciências naturais (a Biologia ou a Antropologia Física) que pretendem substituí-las. A identidade de qualquer um não passava de uma categoria puramente “objetiva” atribuída pelo cientista aos comportamentos relacionados com os funcionamentos fisiológicos. Não se tratava mais de um ser humano identificado, mas de um simples ser vivo objetivado por traços exteriores. De fato, o essencialismo, assim como o materialismo mecanicista, era incompatível com as Ciências Humanas e Sociais.

As identidades múltiplas e mutáveis do Eu

É a análise da autorreflexão, do funcionamento da subjetividade e do *Self* (Si) como “definição e concepção de si mesmo” que vai provocar a emergência de uma nova problemática, aquela **da identidade do Eu** como processo social. O Eu se torna suporte de uma “identidade de si”, que se constrói ao longo da vida e que é, mais ou menos, reconhecida pelos outros. Essa nova posição – da Psicologia nascente – vai reativar um primeiro paradoxo que vai lançar, por algum tempo, certo descrédito sobre essa noção considerada confusa e contraditória. Como qualquer coisa de idêntico a si mesmo poderia ser um processo, isto é, qualquer coisa que muda? Como uma identidade dependente do reconhecimento dos outros pode ser ainda considerada como invariável?

De fato, trata-se de, doravante, fazer da identidade um conceito que permita a análise das formas de mudança, e de pensar e analisar certas formas relativas de coerência (*ipseidade*) e de permanência (*mesmidade*) no movimento. Sem recair no essencialismo das formas pré-existentes ou exteriores a esse processo, trata-se de encontrar um princípio de unificação do Eu psicológico que não exclui nem a multiplicidade e nem a mudança de seus

estados. Veremos, a partir de alguns exemplos, de que maneira e sob quais condições o uso controlado desse termo permitiu, a certos psicólogos, escapar, dos dois paradoxos precedentes, ao dar a esse conceito um conteúdo relativamente identificável.

Dessa forma, William James foi um dos primeiros pensadores a tomar como ponto de partida de sua análise os comportamentos humanos de seus contemporâneos, a partir de múltiplas fontes e não apenas de uma (pré)noção de Consciência unitária, de Alma eterna ou de Eu permanente. Seu objeto é, ao contrário, um *Eu Múltiplo*, isto é, marcado pela **pluralidade de papéis** que desempenha simultânea e sucessivamente, objetivado pelos outros. Cada um de nós, durante a mesma jornada, desempenha vários papéis que mudam ao longo de nossa vida. Doravante, como reconhecer a si mesmo como um ser único, isto é, unificado em torno de uma definição permanente? Se cada situação, esfera social, etapa da vida, interação com os outros é caracterizada pelos diferentes papéis, e se os outros nos percebem através desses papéis sociais que servem para nos identificar, não somos todos nós, em diferentes níveis, providos de “personalidades múltiplas” que tornam problemática uma definição unitária de Si? James não estava longe de considerar que esses desdobramentos de personalidade (do gênero Dr. Jekyll e Mr. Hyde) ou de outras “patologias mentais” (esquizóides) não eram outra coisa senão as consequências dessa mobilidade crescente dos indivíduos nas sociedades modernas. Essa multiplicação das experiências engendraria, segundo ele, uma “incerteza radical sobre o que somos”. Mas, ele fazia do Eu (*Self*) uma instância com tendência a assegurar coerência e continuidade às experiências pessoais. Se a vida social é um teatro, e se todas as identidades do Eu são papéis de atores que só existem durante o tempo de representação da peça, então é necessário postular um Eu **dotado de memória** que assegura certa unidade para além das situações encontradas.

Apenas alguns anos mais tarde, James Cooley (1902) apresen-

ta sua noção *looking-glass Self*. Ele foi um dos primeiros a definir o Eu como um “processo individual e social”: social porque são os outros que dizem primeiro o que é um indivíduo (a qual grupo ele pertence, mas também de qual tipo físico e moral ele vem). Ele descobre tanto aquilo que é aos olhos dos outros, como diante de um espelho de si. O processo também é individual, pois o Eu não é estático, dado de uma vez por todas, nem passivo ou determinado pelos outros. Ele é um produto evolutivo da **reciprocidade das perspectivas** e, portanto, da **assunção pelo Ego** das imagens de si, formuladas pelos outros. Como o espelho, o *Self* reflete os olhares dos outros para separá-los, interiorizá-los ou rejeitá-los e, a seu turno, transforma-los em olhares sobre os outros, em identificações relativas. É o regador regado: o que o olhar dos outros provocou em mim (de bom ou de mau), meu olhar pode provocar nos outros. O Si não é unicamente definido por outros, ele resulta daquilo que faço desse olhar dos outros, tornando-se assim olhar sobre os outros de um ser refletido.

Georges-Herbert Mead (2006), em *Self, Mind and Society*, publicado após sua morte, em 1934, constrói um tipo de teoria geral do Si como processo social. Ele o faz a partir de uma abordagem original da comunicação humana e de sua ontogênese, aquilo que ele chama de behaviorismo social. Segundo ele, o Si emerge das relações entre o eu (Je) e os Outros, significativos e generalizados, a partir da comunicação por gestos, antes mesmo da linguagem articulada. A comunicação gestual supõe “colocar-se no lugar do outro”, não apenas por simples imitação, mas “endossando ativamente os papéis interpretados por esses outros”. A identidade, como consciência de si, é assim o produto de identificações cruzadas e constitui um processo de interações recíprocas. É antes de tudo assumir o papel de seus próximos (ler o jornal como papai, cozinhar como mamãe etc.) que o menino ou a menina será definido e depois se definirá como menino ou menina, filha de... e filho de..., gostando de fazer isso ou aquilo, em suma, receber dos outros suas primeiras identidades. Mas o processo não

se esgota aí. Para Mead, o Eu, sendo um centro de elaboração autônomo, poderá **integrar as diferentes identificações** que emergem das relações com os outros, para delas fazer um “Si social” (*Self*), um tipo de reação integrada aos Outros, generalizados que são os grupos de colegas, a instituição escolar ou todo outro coletivo regido por regras (*Society*). Para tanto, é necessário e suficiente que o Eu, participante ativo nesses funcionamentos sociais, se veja a si mesmo com os olhos dos outros e acesse a autorreflexão (*Mind*), forma de identidade por-si, base da estima de si. No fim das contas, a identidade múltipla do Si será o produto cruzado da ação dos Outros, forçando o Eu (*Je*) a participar da Sociedade e da ação do Eu (*Moi*), forçando-se a si mesmo a uma integração ativa e racional nessa ação. A identidade individual torna-se, assim, um processo puramente social, mas sob a condição de uma diferenciação das instâncias (*Je, Moi, Soi, Soi-même*) interagindo com os Outros. Sem entrar em conflito com a abordagem psicanalítica, principalmente de d’Erickson (1972), essa abordagem não limita a identidade a um sentimento, mas a religa, como estima de si, à configuração das relações com os outros. Pensamos aqui na metáfora laciana: o Si é uma cebola cujas camadas são um outro com o qual, por algum tempo, eu me identifiquei.

Os mecanismos e as dinâmicas da estigmatização

Mesmo partilhando, em parte, da abordagem interacionista e simbólica de Mead e da “tradição de Chicago” (CHAPOULIE, 2001), Erving Goffman (1975) desenvolve, em seu livro intitulado *Stigma*, uma abordagem original da identidade social e pessoal que repousa sobre uma dualidade insuperável. A identidade como produto da distribuição das pessoas em categorias implica uma distância entre aquilo que ele chama de “identidade virtual”, atribuída pelos outros, com base em certos traços, e a “identidade real”, reivindicada ou reconhecida por si. Ora, a maneira como os

outros nos identificam raramente é aquela com a qual queremos ser reconhecidos. Os atos de designação, de categorização pelos outros repousam sobre a referenciação de atributos específicos, aqueles que parecem “anormais”, “bizarros” ou simplesmente “diferentes” – tais como as deformidades físicas, os comportamentos desviantes ou atributos de raça, nacionalidade ou religião – que Goffman agrupa sob o termo **estigma**.

No centro da interação, segundo Goffman (1975), a metáfora do diálogo entre o “normal” e um “estigmatizado” permite compreender como a identidade constitui, de fato, uma relação social entre designação e reivindicação, pertencimento pelos outros e definição por si (*soi*), estigmatização e reação ao estigma. A identidade, quando resulta de uma estigmatização inicial ou posterior, engendra um processo reativo, uma dinâmica de interiorização do estigma inicial, mas também de revolta / crise contra as designações e, conseqüentemente, um processo de construção / destruição / reconstrução identitária ao longo de toda a vida. Trata-se, na verdade, de tentar conciliar os dois papéis entre os quais oscila o processo identitário: aquele da reprodução social “estável” (implicando frequentemente a repetição cultural) e aquele da invenção reativa, da mobilização voluntária (implicando com frequência um sentimento de ilegitimidade, de fragilidade cultural).

Matriz de todas as análises do processo identitário como processo relacional, por vezes dissimétrico e recíproco, o diálogo do normal e do estigmatizado mostra que a identidade só é um problema lá onde ela não é evidente, quando provoca “atribuições negativas”, formas de desvalorização ligadas à cor da pele, a uma marca de deficiência física ou mental, ou a todo outro “traço” desacreditável. Inicialmente, por exemplo, um estigma aparente: o “crime de racismo” (*délit de fâcies*). Cada vez mais as pesquisas e sondagens mostram, na França e em outros países, que a “cor da pele” é o primeiro fator de discriminação social. A tipificação Eles/Nós é, frequentemente, “racial” nos países

multiculturais, na França especialmente (WIEWORKA, 1989). Mas ela pode adquirir formas bastante diferentes, da oposição frontal à dominação simbólica adocicada, pois a identidade é atribuída, uma identidade para o outro que pode se manifestar negativamente por um olhar, um gesto, uma rejeição, mesmo antes de qualquer palavra. Ela põe em ação formas primitivas de categorização, amplamente inconscientes, aquelas que são carregadas no corpo, eixo, espaço, idade e sexo. Não é uma identidade “natural”, independente, sem importância, é de fato um estigma, isto é, “aquilo pelo qual uma pessoa é desacreditável, sempre ameaçada por sinais de malícia” (GOFFMAN, 1975, p. 22).

Em um segundo momento, mais ou menos próximo do precedente, a identidade dada pelo estigmatizado ao “normal” é o rosto, mas também o seu nome. Nome próprio ou nome comum desde que, para identificar alguém por seu nome, seria necessário “dar um rosto”, “um tipo social”, sobre o nome e, se possível, associar a ele um nome comum, o nome de um grupo, de um conjunto, de um coletivo “familiar”. Todos os judeus chamam-se David, todos os árabes, Ali. Seria preciso que esse nome pudesse estar relacionado, de uma maneira ou de outra, com o estigma. Assim um nome comum substitui o nome próprio e permite associar a um primeiro estigma (“árabe, moreno, não branco”) dentre outros mais infames, como no caso dos harkis (BRILLET, 2006), em que é a própria palavra *harkis*, pronunciada pelo estigmatizado como um tipo de proteção que retorna contra si num segundo estigma, mais “profundo” e mais “danoso” ainda do que o primeiro. No final, instaura-se uma situação de conflito latente, uma interação agonizante entre aquele que atribui uma identidade negativa e aquele que a recusa como contrária à definição que ele dá de si mesmo. Quais são as estratégias identitárias possíveis para traçar, em face de tais casos?

O confronto direto ou o fato de escapar, “de cortar as pontes” conduz ao risco da instalação de uma hostilidade durável entre

“normais” e “estigmatizados”, sempre suscetível de recair em confrontos violentos entre os grupos a que pertencem essas duas faces. Os “estigmatizados” se fecham em guetos, e os “normais” invocam os riscos (batizados de sentimento de insegurança) de encontros violentos. Outra solução consiste em tentar “reverter, ou até mesmo retornar, o estigma”, ou seja, fazer os traços atribuídos pelo “normal” como estigmatizante dos elementos de uma identidade positiva, reivindicada, valorizada por si e por outros. O retorno do estigma, para algumas crianças *harkis*, consiste, por exemplo, em se fazer “mais francês que os franceses” e a “condenar seus pais mais radicalmente ainda que os antigos combatentes argelinos o fizessem pela Independência” (BRILLET, 2006).

A estigmatização é, portanto, um processo múltiplo cuja saída é incerta e pode modificar as configurações identitárias iniciais. É por isso que todo uso “essencialista” do termo identidade, que faria dele um conjunto de **traços permanentes, não pode ser operacional**. Toda pessoa estigmatizada pode, um dia, “sair” de uma comunidade fechada e totalizante e atravessar “sociedades diferenciadas”, gerando uma pluralidade de papéis, de esferas de atividade e de outros significativos, e generalizados. Inversamente, todo “normal” pode se encontrar um dia estigmatizado pela doença, a deficiência ou a enfermidade. Como um estigma possível, a identidade, nessa perspectiva, deve, então, sempre ser contextualizada, reportada às suas condições de produção, conectada às interações nas quais aparece e às dinâmicas que ela gera. A identidade não é um “estado”, mas um ato relacional que põe em movimento as relações de dominação e de hierarquias culturais, as lutas pelos territórios e os modos de comunicação entre grupos sociais.

A identidade como trajetória de mobilidade e forma de regulação biográfica

Parece difícil sustentar a possibilidade de conferir a alguém, nas sociedades modernas, uma definição única, incontestável, permanente, correspondendo, simultaneamente, a um “núcleo de sua personalidade” (ipseidade) e a um “invariante de seu desenvolvimento” (mesmidade). É ilusório poder resumir uma biografia a um nome, uma palavra, uma expressão (BOURDIEU, 1986), mesmo se se pode reconhecer, com Ricoeur (1990), que cada um tente. Todavia, supor que todas as formas de apelação de si, herdadas ou reivindicadas, atribuídas ou conquistadas, aceitas ou recusadas, são simples nomes intercambiáveis, sem outra carga que não seja cognitiva ou classificatória, não parece defensável. Se é particularmente agradável ser reconhecido por aqueles que “fizeram um nome para si”, há também os “nomes que ferem”, até mesmo “que matam”, porque as questões de identidade afetam a intimidade, os julgamentos sobre si, a própria autoestima. Mesmo que se fale de identidade pessoal, de subjetivação ou de autenticidade, a segunda modernidade, desde os anos 60 e 70, fez da questão do Si um desafio social e existencial incontornável (GIDDENS 1991; EHRENBERG 1998) que não se reduz, em primeira análise, aos atos de atribuição e de pertencimento, mas compromete igualmente a questão do **psiquismo**, as condições de seu equilíbrio, de sua saúde e felicidade.

Se a identidade não se reduz ao conjunto de papéis desempenhados ao longo da vida (uma vez que eles são distintos das relações com os papéis, dos modos de gestão dos mesmos, do lugar que ocupam no Si) e se ela não pode ser convertida a uma identidade eterna, única e imutável, então como apreendê-la empiricamente a partir de elementos biográficos não somente objetivos (o que a pessoa fez), mas também subjetivos (o que ela diz disso, afinal)? Como compreender e articular as **dimensões**

pertinentes da identidade pessoal, como as configurações atuais e passadas das diversas identificações (familiares, étnicas, religiosas, profissionais, políticas, artísticas), que cada um tomou de seu círculo de convivência ou que tentou realizar por si mesmo?

A hipótese dos sociólogos de Chicago (Hughes, Strauss, Becker) é que existia, entre todas as identidades suscetíveis de serem atribuídas ou reivindicadas pelos indivíduos, em dado momento, uma identidade, ou **estatuto principal**, que seria, ao mesmo tempo, ligada a uma posição “objetiva” na sociedade (um “lugar”) e a uma forma de reconhecimento “subjetivo” de si, então entendido e, sobretudo, por si mesmo (um “valor”). Esses sociólogos não estavam longe de pensar que a **esfera profissional** - em sentido lato - constituiria o “domínio” em que a identificação seria, ao mesmo tempo, a mais “societária” - desejada e construída e não herdada e recebida - e a mais evolutiva, ou seja, ligada a uma “carreira” (*career* no sentido de posições que seguem quaisquer que sejam). Donde a importância que atribuem à análise das trajetórias de emprego, de estratégias de mobilidade, de *turning points* e de ciclos de vida. A identidade profissional é, de fato, um processo inserido nas instituições e nos mercados de trabalho, nas dinâmicas das normas e de modelos que lhes dão clareza.

A partir dessa hipótese de centralidade do trabalho sobre a identidade, hipótese que - seria preciso talvez remeter em honra à França do século XXI -, certos sociólogos interacionistas reconheceram o exame das relações entre esses percursos profissionais e todas as outras mobilidades, demográficas, familiares, residenciais, culturais etc. O que levou a ligar as formas de identidade aos **trajetos típicos de mobilidade**, desde a ascensão e o sucesso social até a mobilidade descendente, passando pela estagnação durável ou a precarização incerta. A identidade, não sendo uma essência, deve, portanto, ser um vetor, ao menos parcial, de coerência e de continuidade de si, e, portanto, provedor de sentido, tornando-se, assim, um tipo de **regulador biográfico**, de

“modelo cognitivo”, permitindo compreender as relações entre as diferentes esferas de existência em transformação.

Pode-se apontar, novamente, o segundo paradoxo da noção de identidade, talvez ainda mais surpreendente que o primeiro. Enquanto o sentido etimológico convida a investigar “o que permanece idêntico em um processo de mudança”, enquanto programa de investigação convida a considerar as identidades como “formas típicas de transformação”. Trata-se de um tipo de revolução epistemológica, fazendo da mudança de tipo “societária” a construção das identidades modernas, segundo processos típicos. Se nada é e tudo se torna, o tornar-se não é tornar-se qualquer coisa ou de qualquer maneira. As maneiras de tornar-se estão ligadas a normas, quadros cognitivos, representações sociais, de formas de ser e de dizer, das **trajetórias típicas** nas organizações fluidas, de formas identitárias determinadas em um contexto diverso (DUBAR, 1991).

A hipótese das formas identitárias e suas dinâmicas múltiplas

Esse uso do termo “identidade” supõe não apenas uma crítica do essencialismo, mas também do historicismo, concebido como uma forma de mudança social unificada, pré-programada, previsível, planejada. Em outros termos, não é porque não existe (ou não existe mais) identidade imutável, que todas as identificações têm a mesma história, o mesmo trajeto, o mesmo resultado. As identidades, múltiplas e em transformação, são também necessariamente incertas e plurais.

Pode-se, então, tentar colocá-las em formas. A condição é que essas formas sejam instrumentos de pesquisa, os instrumentos cognitivos, os conceitos problemáticos que não impliquem nenhuma reificação ou substancialização. E que não sejam as

substâncias, os caracteres, os atributos. Trata-se de repetir, a partir de materiais pertinentes, os tipos de processos, de modalidades de mudanças, de formas diacrônicas que possam se suceder, se sobrepor, se combinar para a mesma pessoa. Essas formas identitárias não impedem um empirismo irreduzível de biografias recolhidas. Ao contrário, é porque os relatos de vida são irreduzivelmente “barrocos” (SCHWARTZ, 1990), que é preciso forjar os instrumentos para compreendê-los, simplificá-los, racionalizá-los. Não se trata, então, de uma vez por todas, de “classificar as pessoas”, mas de reagrupar tais ou quais traços discursivos (entrevistas, questionários, arquivos) em nome da semelhança de processos de mudança que manifestam.

Em trabalhos anteriores, identifiquei, por exemplo, as formas identitárias típicas no campo do trabalho (DUBAR, 1991) que tentei generalizar no conjunto dos campos sociais (DUBAR, 2000). São formas contingentes marcadas por seu contexto e pela prioridade em concordância com um nível “micro” de descrição (DUBAR, 2006). São maneiras típicas, para as pessoas (trabalhadoras ou outras), de exprimir suas reações às mutações brutais, às “injunções de mudança”, aos múltiplos processos de passagem das relações “comunitárias” dominantes às relações, principalmente, “societárias” (DUBAR, 2000). O uso da noção de identidade apenas se justifica aqui pelo fato de que essas iniciações às mudanças tocam a subjetividade, a definição de si que cada um recebe dos outros, mas também “a história que cada um conta a si mesmo sobre o que/quem é” (LAING, 1991). Não se trata, portanto, de categorias puramente oficiais, da ordem da gestão, burocráticas, mas de mistos de descrição e de julgamento de categorias autóctones e de tipificações espontâneas, de relações com os valores e de julgamentos de valores.

A expressão “identidade de empresa” (DUBAR, 1991) foi introduzida para resumir os discursos valorizadores, o que se chama hoje em dia o gerenciamento (“sentido da gestão”,

“desejo de promoção interna”, “vínculo com a empresa”). As entrevistas de empregados manifestaram que eles aderiram a um projeto de mudança de sua direção e fazem o relato de “desenvolvimento pessoal” e “promoção social”. Essa forma identitária, chamei-a também de **forma estatutária** (DUBAR, 2000) para indicar a prioridade dada, nas entrevistas, ao campo profissional e mais especialmente à organização. Convictos de longa data ou convertidos recentes, esses empregados se dizem prontos a dar de si para “fazer ganhar” suas empresas, mesmo se este investimento psíquico não fosse acompanhado, de imediato, de reconhecimento monetário e estatutário. Mas a análise dos relatos-discursos mostra que esta esperança está presente e pode fazer oscilar em direção a outra forma se se é desiludido, se sua atitude “negociadora” (SAINSAULIEU, 1977) é invalidada. Esta “forma organizacional de identidade” é mais masculina que feminina; ela acompanha, frequentemente, os percursos de mobilidade ascendente, interna às grandes organizações.

A expressão “identidade categorial” (DUBAR, 1991) ou “identidade de profissão” designa os relatos e discursos que valorizam a autonomia do trabalho e a qualificação profissional. Essa é definida como progressão em uma especialidade industrial, terciária ou artesanal/artística. É o grupo de pares e não a empresa que representa a instância de referência dessa forma identitária, frequentemente justificada por uma **forma reflexiva** do tipo vocacional (DUBAR, 2000) ou fusinal (SAINSAULIEU, 1977). É o reconhecimento pelo diploma que marca o modo de consolidação e o modo possível de progressão (pelo nível de diploma e de qualificação crescente). É uma apreciação negativa designada frequentemente pelo termo “estagnação” que conduz as análises de carreira no setor privado ou na função pública. As políticas de gestão de empregos preconizando a flexibilidade, a polivalência ou a rotação interna são vivenciadas como o pôr em causa radical desta identidade estabilizada em torno de um tipo de atividade

especializada e de uma mística do “trabalho bem-feito”. Essa “forma profissional” da identidade é também mais masculina do que feminina (mesmo que as atividades correlatas não sejam as mesmas): os trajetos associados geralmente são “estagnados”, quer dizer, tornados estáticos depois de uma evolução inicial positiva.

A expressão “identidade de redes”, ou mesmo “identidade individualista” (DUBAR, 1991) se reporta aos discursos de jovens diplomados se declarando frustrados com as condições – financeiras ou estatutárias – que lhes são proporcionadas na organização (empresa ou administração), das quais não partilham os modos de legitimidade. Definem-se por seus estudos e por seus diplomas e nutrem um projeto de ter o próprio negócio, por exemplo. Não se sentem, de modo algum, vinculados à empresa nem aos seus trabalhos atuais, mas a esse projeto que implica uma “rede” de associados, de parceiros, de clientes e vontade de obter sucesso por sua própria conta, pela antecipação de sua história pessoal. Essa **forma narrativa** (DUBAR, 2000), tanto masculina quanto feminina, supõe uma argumentação do que é bom para eles, indivíduos singulares, reduzindo o social a um ambiental, e as relações sociais à “afinidade” (SAINSAULIEU, 1977).

A expressão “identidade de fora-do-trabalho” (DUBAR, 1991) designa esses relatos nos quais a esfera do trabalho profissional tem um lugar secundário porque o trabalho é vivido e definido como puramente instrumental (pelo salário). O terreno em que se joga a identidade e seu reconhecimento está em outro lugar: o lar, a educação das crianças, a vida no bairro, as atividades de militância. Não é o lugar no mundo do trabalho (geralmente inferior, com as denominações estigmatizantes, como braçal, não qualificado, agente ou temporário) que fornece o nome permitindo a identificação. Ora, essa **forma nominal** (DUBAR, 2000) é particularmente sensível ao nome e a suas conotações étnico-religiosas, por exemplo. pois é esse nome que manifesta o pertencimento comunitário, a filiação na linhagem, os caracteres transmitidos.

Mais frequentemente feminina que masculina, essa forma identitária é aquela que, “afastada” do trabalho (SAINSAULIEU, 1977), sela, por uma identidade nominal, a vinculação obrigatória a um grupo, a uma filiação e a um território.

Essas formas identitárias libertas indutivamente do corpus de entrevistas-relatos ao menos de um tipo de análise estrutural de relatos (DEMAZIÈRE; DUBAR, 1997) não são as identidades “essencialistas” nem simples designações “contextuais”. Essas são as “identidades discursivas”, questões de linguagem (DUBAR, 1996), ao mesmo tempo contingentes e gerais em um certo contexto, típicas e significativas de reações a esse contexto. Esse contexto, que caracterizei, com outros (Giddens, Beck, Taylor, Torraine), como a passagem da primeira à segunda modernidade, quer dizer, a do progresso da sociedade industrial e do Estado-Nação à do risco, do saber e da mundialização. Mas também da sujeição. As configurações identitárias estão em mudança: o Si, a identidade pessoal, narrativa, a subjetividade, reservadas a alguém durante a primeira modernidade- entre outros motivos porque necessitam de uma linguagem especializada e monopolizada pela elite- estão em vias de se tornar uma obrigação para entrar na segunda modernidade (EHRENBERG, 1998; KAUFMANN, 2004), para articular as diversas lógicas de experiência (DUBET, 1994), para gerar novos tipos de vínculos individualistas (SINGLY, 2004); eis a razão pela qual a noção de identidade, tornada, às vezes, mais operacional, teve um retorno fulgurante nas Ciências Humanas e Sociais, há trinta anos, depois de um período de apagamento (durante o qual a classe social se impôs como conceito o mais explicativo)

Mas os usos da noção de identidade permanecem, ainda, muito frequentemente, pouco críticas e operacionais. Evidenciamos quatro usos nesse texto: um primeiro uso, ilegítimo em uma perspectiva científica (a identidade como **essência**), pode muito bem dizer respeito à Filosofia, à Literatura ou à poesia; um segundo

uso, psicológico, frequentemente frouxo, sinônimo do *Si* ou do *Self*, como uma instância do indivíduo (diferente do ego, do eu e do si mesmo), deve ser definida claramente em relação a uma teoria determinada do psiquismo (a de Mead, não a de Freud); um uso interacionista, ligado à observação das **relações** face a face e ao uso de nomações, um uso nominalista (ou discursivo) enfim, dependente dos dados tratados e dos métodos aplicados, e que não podem ser definidos fora desses dados e desses métodos claramente identificáveis. Se chamo de **formas** os tipos de identidades discursivas combinando espaços de identificação e temporalidades biográficas, devolvendo às nomações **trajetórias** típicas e contextos históricos, o que me parece possível, a propósito dessa palavra “identidade”, é evitar a dupla armadilha do essencialismo abstrato e do empirismo integral, do idealismo filosófico e do psicologismo frouxo, da teorização enviesada e do pragmatismo fechado no contexto. Em resumo, como escreveu Bachelard, complicar a Razão ao simplificar o Real.

Claude Dubar
Laboratoire Printemps

Mai 2007

NOTA

¹ “Toda utilização da noção de identidade começa por uma crítica dessa noção” (Tradução nossa).

Referências

BOURDIEU, P. L'illusion biographique . **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 62, 63, p. 53-76, 1986.

BRILLET, E. **Mémoire, identité et dynamique des générations au sein et autour de la communauté des harkis**. Thèse en sciences politiques. Paris: Université de Paris IX, 2006.

CAMILIERI C.; KASTERSZEIN J.; LIPIANSKI E.M.; MALEWSKA-PEYRE H., TABOADA-LEONETTI I.; VASQUEZ A. **Stratégies identitaires**. Paris: P.U.F., 1991.

CHAPOULIE, J-M. **La tradition de Chicago**. Paris: Seuil, 2001.

COOLEY, C. H. **Human nature and the social order**. New York: Scribners, 1902.

DEMAZIERE, D.; DUBAR, C. **Analyser les entretiens biographiques**. L'exemple des récits d'insertion. Paris: PULaval, 2004.

DESCARTES, R. **Les méditations métaphysiques**. Paris: Ed. Hachette, 1954.

DUBAR C. **La socialisation**. Construction des identités sociales et professionnelles. 4e éd. Paris: Armand Colin, 2009.

_____. Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. **Education permanente**, Paris, no. 128, p. 37-43, 1996.

_____. **La crise des identités**. L'interprétation d'une mutation. 3e éd. Paris: PUF, 2007

_____. **Faire de la sociologie**. Un parcours d'enquêtes. Paris: Belin, 2006.

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

EHRENBERG, A. **La fatigue d'être soi**. Paris: Odile Jacob, 1998.

ERICKSON, E. **Adolescence et crise**. La quête d'identité. Paris: Flammarion, 1972.

GIDDENS, A. **Modernity and self identity**. Stanford: University of Stanford, 1991.

GOFFMAN, E. **Stigmates les usages sociaux des handicaps**. Paris: Ed. de Minuit, 1975

HUME, D. **Enquête sur l'entendement humain**. Paris: Flammarion, 1986.

JAMES, W. **Principles of Psychology**. New York: Nover Books, 1950.

KANT, E. **Critique de la raison purê**. Paris: PUF, 1954.

KAUFMANN, J-P. **L'invention de soi**. Paris: Armand Colin, 2004.

LAING, R. **Self and the others**. Paris: Gallimard, 1991.

LEVI-STRAUSS, C. **L'identité**. Séminaire au Collège de France. Paris: PUF: Quadrige, 1977.

LOCKE, J. **Identité et différence**. L'invention de la conscience. Paris: Seuil, 1998.

MEAD, G-H. **L'esprit, le soi, la société**. Paris: PUF: Nouvelle, 2006.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

SAINSAULIEU, R. **L'identité au travail**. Les effets culturels de l'organisation. 2e éd. Paris: Presses de la FNSP, 1985.

SCHWARTZ, O. Le baroque des biographies. **Revue philosophique**, Paris, vol. XIV, 1990.

SINGLY, F. de. **Les uns avec les autres**. Quand l'individualisme crée du lien. Paris: A.Colin, 2004

STRAUSS, A. **Mirrors and masks**. The search for identity. San Francisco: Sociology Press, 1969.

WIEWORKA, M. **La France raciste**. Paris: Seuil, 1989.

Recebido em: 22 de outubro de 2009.

Aprovado em: 10 de novembro de 2009.

2

TRADUÇÃO

Claude Lévi-Strauss morreu*

Homenagem de Claude Dubar**

Por Rogéria Martins

E-mail: rogerialma@yahoo.com.br

Revisão Ana Claudia Cruz da Silva

Claude Lévi-Strauss acabou de morrer. Ao mesmo tempo antropólogo, filósofo, escritor e humanista, ele fazia parte desses que tiveram sucesso revolucionando a concepção dos pensadores evolucionistas ocidentais fechados num pensamento progressista que se origina do tempo da Filosofia das Luzes e da aventura colonial. Um tempo que separava radicalmente os “primitivos”, rejeitados ao lado da natureza, e os “civilizados”, elevados a um grau de raça superior.

Eu passei uma hora com ele naquela manhã de maio de 1967, quanto saía de uma dessas assembléias gerais da União Nacional dos Estudantes da França (UNEF) que faziam triunfar, no amanhecer do dia, a motivação desses que resistiam ao cansaço da noite. Tive a oportunidade de obter um encontro com Lévi-Strauss no Collège de France neste dia, às 9 horas. Eu tinha lhe enviado uma cópia de minha monografia de ensino superior de Filosofia, onde eu analisava minuciosamente as semelhanças e as diferenças entre as teses de *O ensaio sobre a dádiva*, de Marcel Mauss (reeditado em 1950), e as análises e modelos da tese de Estado, de Claude Lévi-Strauss, n’ *As estruturas elementares do parentesco*, de 1949. Eu tinha mobilizado análises etnográficas em áreas diferentes, desde os Tikopia, estudados por Firth, até os Kwakiutl, observados por Boas, passando pelos trobriandeses, longamente analisados por Malinowski. Eu havia tentado postular as condições de uma generalização da troca de bens à troca de mulheres e à de palavras.

Encontrei, no texto de Philippe Descola, *Les lances du crépuscule* - que o sucedeu no Collège de France -, as sensações que eu tinha experimentado entrando em seu gabinete daquela instituição respeitável: “instalado profundamente numa poltrona de couro ampla, cujo assento quase chegava ao chão, o fundador da antropologia estrutural me escutou com uma cortesia impávida do alto da cadeira de madeira. O conforto do assento onde eu me instalei não fez com que se dissipasse o frio na barriga, naquele momento. Cada vez mais persuadido da insignificância de meus projetos, à medida que eu os expunha, terminei com alguma lição de um novo gênero” (2006). Ao

contrário de Descola, meus vagos projetos diziam respeito ao estudo da troca de presentes no seio das famílias populares do Norte da França. Eu compreendi rapidamente que o autor de *Mitológicas* não estava entusiasmado com a ideia de ver transferida por completo a análise estrutural a fatos concernentes às sociedades ocidentais, em plena explosão consumista. “Nós temos o nariz colado na janela”, ele me explicou por muito tempo essa afirmação para justificar seu cepticismo. Eu quase não insisti, tão satisfeito que estava em recuperar meu texto onde só dois ou três erros ortográficos de nomes próprios tinham sido retificados à mão na cópia.

Eu tinha ficado fascinado pela leitura de seu *As estruturas elementares do parentesco*, depois de *O ensaio sobre a dádiva*, por pelo menos três razões. Enquanto cientista com formação matemática, tive a confirmação de que a racionalidade matemática do real podia também orientar o social: havia uma lógica camuflada governando fatos tão curiosos como o casamento preferencial com a prima cruzada, a proibição do incesto ou o *potlach*.

Como filósofo novato, eu finalmente me afastava do idealismo cartesiano ou platônico para ver se reconciliarem natureza e cultura, pensamento selvagem e teoria científica, monismo³ e racionalismo. Como futuro pesquisador em Ciências Sociais, eu consolidava um método que me reconciliava com o gosto pela pesquisa empírica, ao mesmo tempo satisfazendo meu desejo de rigor. Felizmente, para mim, a Sociologia francesa não se resumia a um confronto entre Gurvitch e Aron.

Eu tinha me tornado, por tudo isso, “um estruturalista”? É necessário voltar ao célebre debate entre Sartre e Lévi-Strauss que ocupa a última parte de *O pensamento selvagem* (1962). E, inicialmente, recolocá-lo em seu contexto, aquele do começo dos anos sessenta, que se caracterizava pelo renascimento do Marxismo “horizonte intransponível de nosso tempo”, de acordo com Sartre (Questões do Método), que se renovava com um evolucionismo já bastante abalado por *Shoah*, o *Gulag* e Hiroshima. Certamente se tratava, em

sua visão, da dialética e do historicismo, mas seu “progressismo” implicava a ideia de uma ruptura radical entre selvagens e civilizados, Antigo Regime e Revolução, “prático-inerte” e “grupo em fusão”, entre “sociedades sem história” e “sociedades modernas”. Era o que Lévi-Strauss recusava fortemente a partir de seu trabalho de campo entre os índios no Brasil e, sobretudo, de sua análise das classificações indígenas, tão legítimas quanto as dos zoólogos e procedendo com os mesmos mecanismos cognitivos de diferenciação e generalização. As sociedades sem escrita também eram sociedades históricas e as modernas eram menos exclusivamente racionais do que elas pretendiam. Não havia, de fato, nenhum sentido em opor os “marxistas” (incluindo aqui os existencialistas) ou “fenomenológicos” (incluindo os neo-kantianos) aos “estruturalistas” (incluindo os marxistas e os fenomenológicos). Mas o clima daquele contexto histórico favorecia classificações que funcionavam como insultos ou difamações.

E, assim, era possível operar com um método estrutural sem ser um < estruturalista > no sentido dos filósofos sartreanos (de esquerda) ou aronianos (de direita), para quem o dito estruturalismo desprezava a História, em geral, e a historicidade, em particular. A análise estrutural dos mitos ameríndios é notável a esse respeito: é porque a maioria dos índios das Américas permaneceram isolados por muito tempo que eles puderam transmitir oralmente os mitos formando um *corpus* relativamente homogêneo. Os contatos com os brancos são em geral recentes e não chegaram a erradicar narrativas participantes de outra temporalidade. Ao contrário da África, as diversas temporalidades postas em contato na América não alteraram – ou pouco alteraram – os mitos originários – dos grandes sistemas de construção de mundos comparáveis, a um só tempo explicativos e operatórios.

Esta atividade classificatória foi definida por Lévi-Strauss como uma bricolagem. Ora, o que faz do outro o pesquisador diante das histórias que lhe contam no campo? Ele tenta fazer uma bricolagem, restituir os processos sociais (relacionais) e mentais (cognitivos) que

, lhe permitam explicar e entender os conflitos, os acordos, as negociações, os regulamentos entre atores portadores de “definições de situação” diferentes e de “motivos de justificação” diversos, enfim, de interesses e valores distintos. E, enquanto ele não tiver compreendido como uns e outros categorizam o “real” (humanos e não humanos), ele não terá alcançado uma bricolagem satisfatória. Uma das dimensões mais ocultas e delicadas de se compreender (mas, frequentemente, as mais determinantes) é a da temporalidade própria a cada tipo de categorização. Pois, como a teoria relativista já demonstrou para o universo físico, o tempo não é exterior às outras dimensões de espaço relacionais ou sistêmicas, ele faz parte dos mundos cognitivos e sociais postos em evidência pela análise estrutural. Pondo abaixo a oposição entre primitivos (sem história) e civilizados (com história), Lévi-Strauss permitiu atualizar a pluralidade das temporalidades e de cada tipo de humanos e sua diversidade de articulação.

É assim que as Ciências Humanas e Sociais puderam sustentar um novo desenvolvimento e se emancipar de certas prenoções do contexto onde elas nasceram.

NOTAS

* Esse *paper* foi elaborado pelo Professo Claude Dubar, por ocasião do falecimento, no dia 30 de outubro de 2009, em Paris, do Professor Lévi-Strauss, como homenagem *post-mortem* pela notória contribuição desse pensador no campo das Ciências Sociais. O texto originalmente foi publicado na Revista *Temporalités*, em 4 de novembro de 2009.

** Professor Emérito de Sociologia da Universidade de Versalhes e diretor da Revista *Temporalités*.

¹ Pode-se denominar monismo as teorias filosóficas que destacam a realidade como um todo (metafísica) ou a identidade entre mente e corpo por oposição ao dualismo ou ao pluralismo, à diversidade da realidade em geral. No monismo, um oposto se reduz ao outro, em detrimento de uma unidade maior e absoluta.

Recebido em: 15 de junho de 2009.

Aprovado em: 21 de julho de 2009.

3

TRADUÇÃO

A violência social na trama e no contexto
do processo educativo*

Marité Colovini e Jorge Kohen*****

Por Josué Cândido da Silva

E-mail: josil@uecs.br

Uma relação de violência atua sobre um corpo, sobre coisas: força, submete, quebra, destrói; contém todas as possibilidades. Portanto, não tem próxima dela outro pólo que o da passividade; e se encontra resistência não tem outra alternativa a não ser reduzi-la. Pelo contrário, uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para que seja justamente uma relação de poder: que "o outro" (aquele sobre o qual se exerce) seja reconhecido e permaneça até o final como sujeito de ação; e que se abra ante a relação de poder todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (MICHEL FOUCAULT, 1984).

1 Introdução

Sustentamos neste artigo que o fenômeno da violência social deixou de ser um elemento que constituía o contexto no qual se desenvolviam os processos educativos e de trabalho docente, para penetrar as paredes da escola e instalar-se, na atualidade, na própria trama do trabalho docente e da ação educativa.

Em pesquisas anteriores (MARTINEZ; VALLES; KOHEN, 1997) analisávamos que a violência social formava parte do contexto no qual se desenvolvia a tarefa de ensinar, evidenciando-se como determinante das condições socioeconômicas dos alunos e, portanto, intervindo em segundo grau no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje pensamos que a escola já não oficia mais como fronteira (DUSCHATZKY, 1999) entre a sociedade e as crianças, mas que a magnitude da violência que inunda a sociedade também avançou sobre a instituição escola, situando-se na própria trama das relações escolares, e impregnando e afetando o processo de trabalho do docente e a própria tarefa de aprender-ensinar.

Por que este fenômeno ganhou visibilidade na atualidade?

Em um lugar que antes teve uma missão civilizadora, encontrar violência pareceria algo fora de lugar. E então, mais que

inventar uma nova categoria que officie a legitimação para uma nova especialização (LA NACION, 2006)¹, consideramos que encontrar-se com a violência social no próprio seio da escola obriga à interrogação acerca de:

O que é a escola hoje?

O que é um docente hoje?

Como podemos cumprir a tarefa de ensinar nas condições atuais da sociabilidade?

Por outro lado, o estudo das condições atuais em que se desenvolve o trabalho do professor evidencia que a magnitude que alcança o fenômeno da violência, tanto dentro como fora da escola, passou a ser um dos determinantes mais importantes em relação à deterioração da saúde do docente.

Além disso, como dizíamos, a violência afeta o processo de ensino-aprendizagem e também o modo de viver das crianças e jovens. Se impõe, então repensar a escola e suas funções e atores à luz das condições contemporâneas, já que frente às mudanças fundamentais que a constituem se desvanecem pontos subjetivos que acreditávamos incomovíveis.

Segundo Cantarelli, Lewkowicz e outros (2003, p. 67): “Na era da fluidez, na era da dispersão, na era do esgotamento do Estado Nação, o pensamento não é isso que se esconde mas isso que escapa” .

Mas então, o que fazer para pensar? Se se trata de gerar um continente para o pensamento que escapa, tratamos de gerar uma configuração que se chame nós.

É assim que, além de constituir uma equipe de pesquisa, nossa metodologia se baseou em trabalhar com muitos outros em oficinas, grupos de discussão, conversações.

É assim também que utilizamos questionários a partir do pensamento de Michael Foucault (2001, p. 174-180): “um sistema de relevos, em uma multiplicidade de peças e pedaços ao mesmo tempo teóricos e práticos” . Estes relevos, então, tentam dar

aos protagonistas dos fenômenos estudados, a oportunidade de tomar a palavra e de fazer com que a ouçam.

No curso de nossa pesquisa nos encontramos com muitos obstáculos, que nos fizeram pensar que, a respeito da violência, a palavra está sujeitada, está captada pelos discursos dominantes. Isto é lógico, já que o correlato da violência é o medo, é a cultura do medo e do risco.

Constituir um nós, através da promoção da participação ativa dos docentes em nossa pesquisa, tenta situar condições de possibilidade para a subjetivação da palavra, isto é, a possibilidade de desprendimento por parte dos sujeitos dominados (pelo medo) dos discursos pré-construídos que os objetivam e disciplinam.

Fica para a próxima etapa da pesquisa fazer o mesmo com as crianças e os jovens.

2 Efeitos da dominância do neoliberalismo

Em nossa sociedade, a implosão dos valores, a queda dos ideais provocam desassossego, intangibilidade e vivência de vazio. Alienação, desafetivização, indiferença e inércia promovem a desestruturação social e a ruptura da rede social e das redes imaginário-simbólicas. Assim, apesar da tendência mundial quanto a sua diminuição, na Argentina a mortalidade infantil passou de 16,3 por mil em 2001 para 16,8 por mil em 2002. Outro dado ilustrativo da desigualdade que em matéria de saúde afeta às diferentes regiões do país é que, de 700.000 recém-nascidos por ano, os nascidos em estados pobres têm dez vezes mais possibilidades de ficar órfãos devido às elevadas taxas de mortalidade materna.

Outro aspecto de violência social e abandono das funções que o Estado deve cumprir é o trabalho infantil que, entre 1997 e 2002, aumentou 26 pontos em conglomerados urbanos entre os menores de 15 anos, alcançando 31% (1.939.288 crianças) (LOZANO, [200-]).

Segundo o último informe da Unicef Argentina, seis de cada dez menores de 18 anos, 62,7%, (3.689.588 meninos) se encontram abaixo da linha de pobreza. Entre os indigentes, quase a metade não recebe nenhum tipo de subsídio ou ajuda social (quer dizer que os planos sociais não chegam a 48,9% dos mais pobres). Enquanto nos países ricos menos de 5% de todas as crianças menores de cinco anos sofre de má nutrição, nas nações pobres a proporção chega até 50%.

A renda média nos 20 países mais ricos é 37 vezes maior que a das 20 nações mais pobres. Esta brecha duplicou nos últimos 40 anos. Também “existe maior risco educativo”, já que uma alta proporção de crianças de 5 anos não tem acesso à educação. Um milhão de jovens de 15 a 19 anos estão fora do sistema educativo, não estudam nem trabalham, acentuando a desigualdade e exclusão preexistentes.

A cultura da violência faz do medo uma Instituição. Por sua vez, a incerteza e o medo contínuos têm efeito sobre o pensar, paralisando-o.

Disse José Saramago (LLEGA, 2000): “[...] a globalização do mercado já não está propugnando um pensamento único, mas diretamente o pensamento zero”.

Esta tendência à universalização e homogeneização, promovendo nos países periféricos, a queda do apoio estatal às áreas de segurança social, educação pública e justiça, traz, por outro lado, inovações tecnológicas que aumentam a produtividade, mas que produzem desemprego e exclusão social e, como consequência **violência social sustentada na lógica da discriminação, exclusão e injustiça.**

Segundo Fernando Savater (UTILIDAD, 1998),

Na verdade, a violência é tão útil, tão útil... que é por isso as sociedades civilizadas a proibem, para que todo mundo não recorra a ela constantemente. Porque a violência é útil para tudo, menos para conservar a trama social, e

ali onde todo mundo pode recorrer à violência, a sociedade se esfacela. Quanto mais violência há, menos sociedade sobra, e vice-versa: a sociedade cresce anexando parcelas antes violentadas.

A violência social é um fenômeno histórico que se relaciona com condições sociais particulares, sendo um processo interativo entre os indivíduos e seus ambientes sociais. Há condições sociais facilitadoras deste fenômeno: amontoamento, desnutrição, desemprego, desigualdade, pobreza, frustrações, marginalidade.

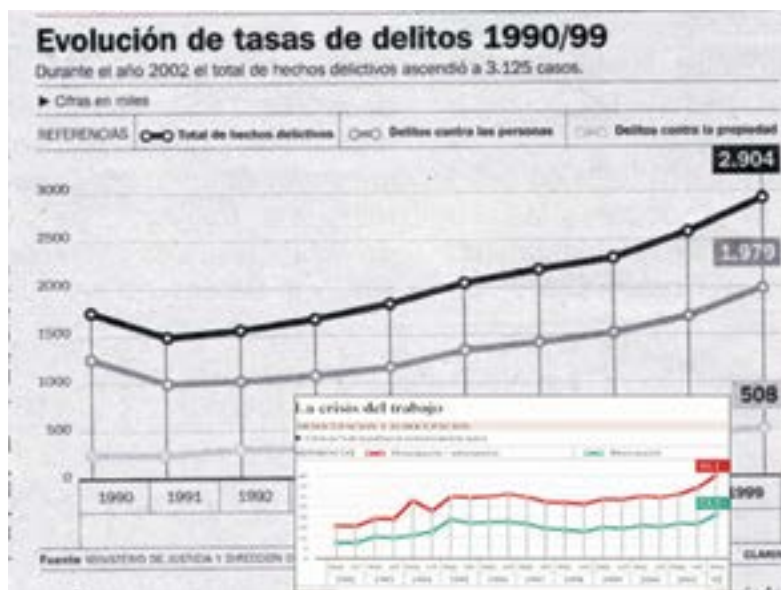


Gráfico 1 - Evolução das taxas de delitos 1990 a 1999 (Argentina).

Se observamos com atenção o gráfico no qual se mostram as curvas de evolução do delito e as de desocupação na Argentina durante a década de 90, podemos preceber que ambas se incrementam de maneira coincidente, constituindo-se a desocupação em um determinante importante do fenômeno da violência, ao mesmo tempo em que

sustentar-se ou manter-se em posições de poder nestas condições de assimetria social implica, por si só, no exercício da violência. Se essas condições sociais persistem, e se potencializam ainda mais frente à debilitação do poder judiciário, esta cultura da violência se reforça e legitima a força como único meio para resolver frustrações e conflitos, os quais a fazem funcionar de um modo cíclico.

3 Traços de nossa época

Abandonados os ideais do bem comum, derrubadas as conquistas sociais, desarmada a solidariedade, observamos uma grande mudança na subjetividade de nossa época.

A falta de sanção se verifica na impunidade de que gozam aqueles que franquearam a lei, e o sentimento de desproteção se generaliza.

Se a ética compartilhada cai e não há sanção, então claramente se torna visível a cara do horror, a delinquência e a violência.

Vejamos de que maneira estas situações se tornam patentes na infância, grupo etário vulnerável devido às condições da estruturação subjetiva, a sua necessária dependência dos adultos, a seu desamparo constitutivo.

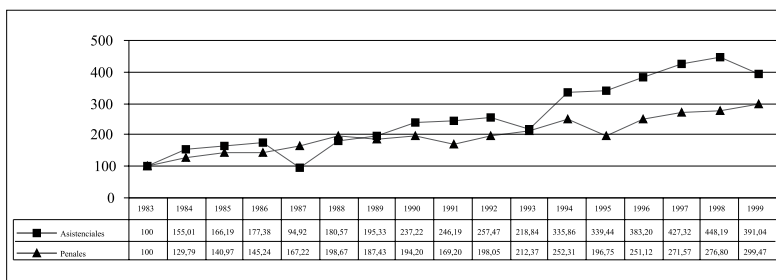


Gráfico 2 - Evolução das causas assistenciais e das causas penais¹.

No gráfico, é patente que existe um incremento tanto das

crianças vítimas de violência como das crianças responsáveis por atos de violência. Ao comparar, se comprova que, enquanto as causas assistenciais, em uma década, aumentaram em 200%, as penais cresceram em 100%.

Situamos assim que, além da fragilidade subjetiva própria da infância e da adolescência, se agrega a vulnerabilidade frente à violência generalizada, e também o modo pelo qual a indigência e a pobreza passam a ser, nas crianças, fatores perigosos por acrescentar a passagem da condição de pobre à condição de “em conflito com a lei penal” (KOHEN, 2004). Esta passagem foi definida como migração à ilegalidade:

“Definimos migração à ilegalidade da seguinte maneira: a passagem de atividades ou trabalhos “lícitos” que se desenvolvem para obter os recursos para a subsistência, para as atividades que são penalizadas pela Lei ou sancionadas socialmente”¹.

Em outubro de 2001 (LOZANO, [200-]), 55,6% dos menores de 18 anos eram pobres e quase 60% dos pobres eram menores de 24 anos.

Em maio de 2002, 66,6% dos menores de 18 anos eram pobres e 56,3% dos pobres eram menores de 24 anos. 33,1% (4.138.000) dos menores de 18 anos viviam na indigência

Do total de menores pobres e indigentes, praticamente 40% (3.295.890) se concentram no vão de idade entre 6 a 12 anos. 30% (2.581.099) entre 13 a 18 anos e quase 29% (2.442.011) até os 5 anos.

Em maio de 2002, 47,7% (1.946.777) dos jovens argentinos entre 19 a 24 anos eram pobres e 15,2% (619.221) eram indigentes. 20% da população entre 15 e 24 anos (1.209.038) não trabalhavam, não procuravam emprego, não estudavam nem realizavam tarefas domésticas. 65% desta realidade se concentram na região central, onde o Estado de Buenos Aires reúne 58,2% dos jovens nesta situação.

Em todo o território argentino havia, em 2002, 8.319.000 pobres e 4.138.000 indigentes. Em toda a Argentina, cerca de 70.000 menores de idade vivem em “reformatórios”. Não é por acaso, portanto, que a maior parte dos presos sejam pobres e jovens.

Esta é a realidade que enfrentamos quando analisamos o que ocorre nas escolas na atualidade.

Consideramos que não incluí-la em nossas análises nos afasta de toda possibilidade de começar a teorizar sobre o que acontece nas instituições educativas.

4 Trabalho docente no começo do século XXI

O trabalho docente se inscreve, hoje, na era do trabalho imaterial, e se desenvolve em condições de vulnerabilidade e exclusão social, o que constitui uma unidade contraditória e nos coloca a necessidade de analisar suas características já que contém, na polaridade, os elementos deteriorantes e potencializadores dos sujeitos envolvidos nestes processos.

Desocupação e violência participam do trabalho docente nas escolas situadas em zonas carentes e onde habita uma população exposta ou que vive em condições de alta vulnerabilidade social.

A violência foi se estendendo para abandonar a territorialidade dos bairros marginais e instalar-se também nas escolas situadas no centro da cidade e em bairros de classes mais acomodadas, abarcando assim a totalidade dos estabelecimentos escolares.

Por causas diversas, assistimos à ausência dos pais na relação com seus filhos e com a escola sem distinção de condição socioeconômica.

Enquanto em uns a marginalidade e a desocupação são causas de dissolução dos laços familiares, nos setores de classes média e alta o poliemprego, na busca de manter o status social, fazem com que os pais estejam ausentes na relação com a escola.

Esta nova realidade nos leva a ter que utilizar novas categorias que sugerem a vinculação simples entre pobreza e violência ou delinquência.

5 Violência e trabalho docente

Devemos localizar este fenômeno em dois planos:

- 1- No espaço cidadão onde se encontram as escolas e os efeitos sobre a escola, em particular os constantes roubos e depredações que as escolas sofrem.
- 2- Na percepção dos docentes, em particular em relação à valoração do trabalho e ao reconhecimento, elementos estes centrais ao sofrimento e à saúde mental.

O fenômeno da violência escolar foi adquirindo relevância na segunda metade da década de noventa e se mantém na atualidade. Os dados e os relatos que obtivemos ao longo destes anos de pesquisa nos mostram que o trabalho docente, os alunos e a sociedade sofreram importantes mudanças, constituindo os contextos de violência, marginalidade e pobreza, características salientes na estruturação do novo papel da escola e dos docentes.

Nos estudos realizados durante 2004/5 (KOHEN, 2004), comprovamos que o que tem maior peso em relação à síndrome de Burnout apresentada pelos professores, é a violência, que se instalou no interior do processo educativo e no contexto no qual se desenvolve o trabalho docente, enquanto a desocupação e a falta de colaboração dos pais têm maior peso em relação ao sofrimento que experimenta o docente.

Não é o comportamento indisciplinado, não são pancadas e as agressões dos alunos que estão no centro do sofrimento, mas o fato de nada disso encontrar eco na família e a ausência de especialistas que provejam uma resposta e uma ajuda a esta problemática.

6 Percepção dos docentes a respeito da violência na escola

Das pesquisas realizadas a partir de diferentes âmbitos (KOHEN, 2004), desde 2004 até a atualidade, nas quais tratamos de

por em evidência a magnitude do problema da violência na escola e o lugar que ocupa no processo de trabalho docente e como afeta sua saúde e seu rendimento profissional, destacamos o seguinte: 1 - Na atualidade, 98% dos docentes consideram que a violência constitui um problema muito maior do que os que enfrentavam no trabalho nos anos 1995/96 ou 1997.

2 - A escola deixou de ser um espaço seguro para os docentes, os quais estão expostos a situações de violência desde que entram, no transcurso das aulas, e até na saída da escola, como podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 1 - Quando ocorrem os episódios de violência?

No horário de entrada nas salas de aula	66.4%
No transcurso das aulas	79.9%
No horário de saída das aulas	91.8 %
Intimidação na entrada do estabelecimento	57.9%
Intimidação na saída do estabelecimento	62%

Na pesquisa realizada pela AMSAFE, um marco nos estudos da UNESCO, verifica-se que mais da metade dos docentes sofrem ameaças e são intimidados ao entrar, dentro da escola e na saída do estabelecimento como se observa na tabela 2.

Os docentes manifestam que em todos os âmbitos da escola, produzem-se fatos de violência principalmente no pátio (recreios 98.9%) e no interior da sala de aula (87.7%), enquanto que nos horários destinados à educação física os professores relatam menores índices de comportamento violento.

Nos estudos realizados durante os anos 2004/5, 37,4% dos professores manifestam que sua integridade física foi ameaçada, e 32,5% percebem que existem formas de delinquência organizada dentro da escola.

7 Últimos estudos realizados

No esforço de atualizar e ter uma ideia da magnitude quantitativa das ocorrências de violência que se registram nas escolas da cidade de Rosário durante o ano de 2006, aplicamos um questionário em uma amostragem estatisticamente significativa de escolas que abarcou todos os bairros em que está dividida a cidade. Os resultados provisórios nos mostram que em 72% dos estabelecimentos se registraram episódios de violência.

Em 16% das escolas os episódios de violência ocorrem todos os dias e em 8% detectou-se a presença de armas de fogo. Este dado coincide com as pesquisas realizadas durante o ano anterior, quando os professores reportavam a presença de armas de fogo em 10%. Do total dos fatos registrados (4.222 no lapso de um ano)¹, 12% dos episódios violentos tiveram como consequências lesões graves para alguma das pessoas envolvidas. 44% dos atos de violência foram realizados contra a escola.

No quadro abaixo, pode observar-se a distribuição dos diversos atores envolvidos nos fatos violentos ocorridos nas escolas.

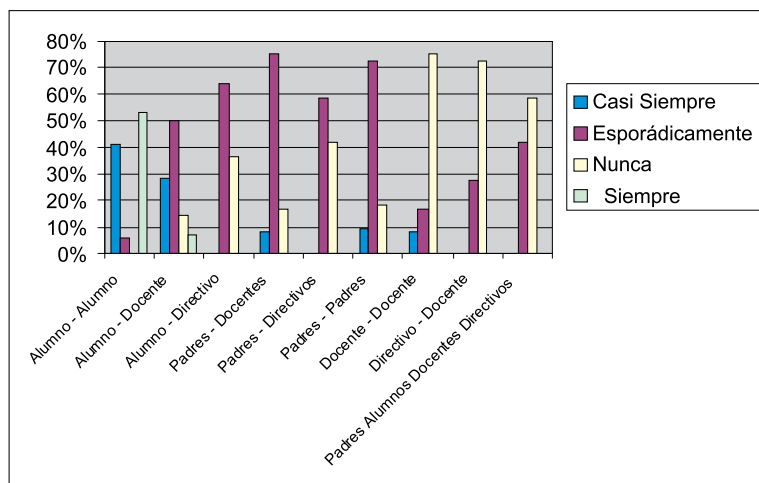


Gráfico 3: **Distribuição do percentual de eventos e atores envolvidos com a violência.**

Fonte: Pesquisa de campo (2006).

A maior porcentagem de fatos violentos se desenvolve entre os próprios alunos, embora valha destacar que praticamente todos os integrantes da comunidade educativa estão relacionados, de uma forma ou de outra, com tais fatos. No que diz respeito à frequência, nosso estudo revela que habitualmente estes fatos se desenvolvem entre os alunos, embora seja digno de nota que, esporadicamente, docentes, pais e diretores estão envolvidos em situações de violência.

É importante ressaltar que o questionário foi respondido por diretores e docentes. Deixaremos para a próxima etapa de nossas pesquisas estudar a percepção que os alunos têm dessas situações.

Dentre os docentes interrogados sobre o tipo de violência existente, mais de 56% responderam que se trata de violência física e psicológica e, em menor porcentagem, 12% de violência institucional

Quanto a qual é a que predomina, manifestaram que é a de tipo psicológico, como se pode observar no gráfico 2.

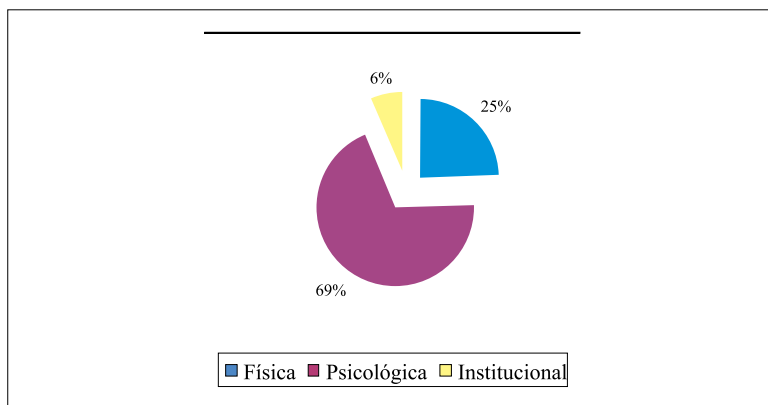


Gráfico 4 - Percentual do tipo de violência predominante.

Fonte: Pesquisa de campo (2006).

Durante o último ano, foram realizadas atividades de tipo preventivo em 68% dos estabelecimentos, e em 56% dos casos, cursos de capacitação para os docentes sobre o tema violência.

Não se observaram impactos positivos, embora seja variável o modo de avaliação do impacto advindo de tais atividades.

Na província de Rosário, o Ministério da Educação da Argentina provê um serviço que se denomina SOS Escola. Nas palavras do coordenador Fernando Tavella, “Já não são garotos que brigam e se batem, mas que agora também temos surras, correntadas e até moleques com armas” (LA CAPITAL, 2005). E este incremento não foi acompanhado pela presença de profissionais ou projetos para conter e abordar os conflitos. Para os 800 estabelecimentos da Regional VI, há apenas quatro psicólogos, três assistentes sociais e dois professores capacitados em crianças em risco social. O programa nacional de inclusão educativa também não contribui muito, pois são apenas três especialistas.

Para os 800 estabelecimentos – e quase 500 mil alunos – que existem na Sexta Região do Ministério de Educação, há apenas uma dezena de profissionais.

É desnecessário dizer que esta resposta é mais que insuficiente e que é imperiosa a necessidade de abordar seriamente esta problemática. O fato de sustentarmos que não há uma violência específica do sistema escolar, mas a violência social que penetrou na trama da escola, não significa desconhecer a magnitude do fenômeno e suas nefastas consequências.

8 A violência na escola como fenômeno midiático

Um marco de nossa pesquisa é que realizamos um acompanhamento de notícias jornalísticas sobre o tema.

Da profusão de notícias que encontramos, selecionamos aquelas que se referiam à Argentina, especialmente à região de Rosário. Faz-se necessário assinalar que a maioria das notícias encontradas figurava em lugares destacados dos jornais (capa, primeira página) e muitas delas nas seções “policiais”. Em mui-

tas oportunidades uma notícia dava lugar a uma investigação jornalística sobre aquele caso em particular e o tema continuava sendo notícia por vários dias.

Recortamos algumas, já que podem dar uma ideia da percepção que tem a mídia da magnitude e das características do fenômeno:

Diário *La Nación*, novembro de 2005.

“Em Córdoba, uma professora de uma escola pública foi denunciada ontem pelos pais de alunos da quinta série, aos quais teria agredido”.

Alunos da Escola Normal N° 5 Heróis de Malvinas, do bairro de Belgrano (BS AS), acenderam sete foguetes no primeiro e segundo andares da instituição para reclamar maior limpeza no colégio

Em Mendoza, ao contrário, a vítima foi a diretora de uma creche. Anteontem, uma mãe a atacou a socos e pontapés porque a docente havia acusado sua filha de ter problemas de conduta

Um aluno da Escola Técnica N° 2 de La Plata entrou na sala anteontem com uma arma de fogo, o que provocou o sobressalto de seus colegas e professores. Ao ser descoberto, interveio a polícia e a justiça de menores, embora logo fosse entregue a seus pais.

Um aluno de 14 anos apedrejou o carro da diretora de uma escola de Catamarca indignado porque a docente o havia expulso por problemas de conduta.

Como vemos, trata-se de episódios ocorridos em um só mês em várias cidades do país. Não há um padrão definido quanto à vítima e ao vitimado, assim como também não há um padrão quanto à modalidade, motivos explícitos, consequências etc.

O fenômeno se estende e toma todas as regiões, da mesma maneira que na sociedade já não sobram espaços livres de violência.

Em nossa cidade, e tomando a mesma data, destacamos que no espaço de oito dias ocorreram quatro fatos que foram informados pelo jornal de maior tiragem:

- 1- Quarta-feira, 16 de novembro de 2005: Garotos de 12 e 14 são detidos por levar uma arma à escola.
- 2- Quinta-feira, 17 de novembro de 2005: Alunos feridos por brigas em uma escola de Nuevo Alberdi.
- 3- Quinta-feira, 17 de novembro de 2005: Familiares de um aluno agrediram a uma docente.
- 4- Quarta-feira, 23 de novembro de 2005: Dois garotos com lesões por casos de violência escolar.

A citação que segue abaixo é o trecho da entrevista de uma docente que foi agredida por familiares de um aluno.

Familiares de aluno agrediram uma professora. Recebemos empurrões, tapas. Pior que as agressões, é que não sai da minha cabeça a imagem desses garotos super assustados. Foi um filme em alguns minutos, uma menina com ataque de nervos chorava, eu dizia aos gritos nesse momento que fossem chamar alguém, porque eu estava no primeiro andar que só tem três salas e estava só lá em cima enquanto as crianças gritavam de medo[, contou Mónica. Prosseguiu:]

Outros dos meninos que têm entre 11 e 12 anos se amontoavam entre eles e não podiam sair. Estavam paralisados de medo porque os dois homens me encurralavam e me empurravam e (na sala) há uma única porta e três janelas, a única maneira de sair era por essa porta. Eles haviam parado ali e as crianças pequenas estavam assustadas, querendo sair, mas não se moviam. Até que por aí saiu uma menina e trouxe uma professora que passava pelo corredor. Nesse momento o empurrei e aí o tiramos para o corredor para que parasse com as agressões. Mas o homem continuava como um louco, com aquele olhar... e não entendia explicações. Eu tinha muito medo, a verdade é que até a cara apagou-se, a verdade é que se o vir não sei quem é, apaguei-o da minha mente (informação verbal)⁵.

O medo, a paralisia, o desamparo... Destacamos que estes são

também os efeitos que as catástrofes, os traumas sociais provocam.

O relato fala por si mesmo, e se impõe então a pergunta acerca das condições para o processo de ensino-aprendizagem.

9 Algumas definições do fenômeno

Bernard Charlot (1997, p. 76) ressalta que a definição de violência escolar é um “fenômeno heterogêneo, que rompe a estrutura das representações básicas do valor social: a da infância (inocência) e a da escola (um refúgio pacífico), assim como a da própria sociedade (um elemento pacífico em um regime democrático)”.

Distingue os seguintes fenômenos:

Em primeiro lugar, **a violência propriamente dita**, “que se manifesta por agressões ou injúrias graves, por fatos que perante uma corte de justiça constituiriam delitos penais”.

A indisciplina, ao contrário, “é um desacato ao regulamento interior, enquanto que o que chamamos **incivilidades** são ataques às boas maneiras, como fechar a porta na cara de um professor ou de outro aluno”.

O último fenômeno, em sua opinião não menos grave, é “**uma espécie de indiferença frente ao que ensina**, às vezes ostentatória, que causa uma angústia crescente entre os docentes”.

É de destacar nessa caracterização a inclusão de um tipo de violência chamada incivilidade. Antes dizíamos que em um tempo não tão distante, a escola tinha uma missão fundamentalmente civilizadora. Embora não desconhecamos a crítica feita por Bordieu⁶ a esta corrente de pensamento, achamos que esta missão pode enquadrar-se na da formação de cidadãos, função das instituições educativas na era do Estado Nação.

Seguindo Foucault, em sua caracterização da instituição educativa como disciplinadora, podemos contrastar a realidade

atual das escolas, onde o maior problema é “cuidar da disciplina”, com a definição do mesmo autor dos processos disciplinadores: “os procedimentos disciplinadores tendem a aumentar as habilidades dos corpos, mas centralmente a criar um vínculo que, no próprio mecanismo, assegure obediência e utilidade” (FOUCAULT, 2001, p.114).

Pois bem, é o próprio Foucault que nos diz que há sempre algo exterior a todo dispositivo de poder, algo que resiste à sujeição e que fica como excedente e pode ser subtraído pelo sujeito ao binário dominante-dominado para utilizá-lo como força subjetivante.

Abrimos então uma questão: será que a escola já não pode formar mais cidadãos “civilizados”, isto é, trata-se de uma impotência da instituição escola para cumprir sua missão? Ou será que é lícito repensar a missão da escola dado que o Estado como meta-instituição esgotou sua lógica? (CANTARELLI; LEWCO-WICZ, 2003). As “incivilidades” como forma de violência, já que são a forma predominante de violência escolar, não serão um retorno do real àquilo que se nega, na insistência de continuar pensando o ensino como categoria obsoleta?

A violência é definida semanticamente como o uso de uma força, aberta ou oculta, com o fim de obter de um indivíduo ou grupo algo em que não quer consentir livremente. Implica também a intenção ou dano à capacidade de pensar e de escolher.

Bourdieu e Passeron (1998, p.25) definiram assim a violência simbólica ou institucional: “Ato que ferem a integridade cultural de um ator individual ou coletivo, e que têm como procedimentos prototípicos a discriminação, a estigmatização ou a degradação do diferente por motivos infundados ou arbitrários”.

Na epígrafe de nosso trabalho ressaltamos o modo como Foucault diferencia a violência das relações de poder. Insistimos no que diz respeito à violência, em que o outro é reduzido a um corpo, um objeto, uma coisa.

Entre 2001 e 2003, 3% das causas penais instruídas nos julgamentos de Buenos Aires tiveram como imputados jovens menores de 18 anos. Delas, 48% pertenciam a lares de baixos recursos, e 52% eram garotos de classe média e alta (VIOLÊNCIA, 2006).

Perguntamos-nos, então: Podemos situar a violência na escola como um fenômeno particular e específico do espaço escolar? Ou se trata do efeito, na trama da sociedade, de um sistema e políticas que sistematicamente minaram os princípios elementares que sustentam a relação com nossos semelhantes?

Com Duschatzky e Corea (2002) levantamos a hipótese: “É a violência uma resposta de urgência às condições de emergência?”

Quando as autoras afirmam que “A violência se apresenta como um modo de relação que aparece em condições de impotência instituinte da família e da escola”, entendemos que se trata de interrogar as condições atuais da subjetividade e, tratando-se da localização do fenômeno da violência na instituição escolar, realizar uma profunda interrogação do estado atual de nossas instituições, entre as quais a família e a escola constituem paradigmas.

Se a lei não opera como princípio de interpelação, também não opera a percepção de sua transgressão.

Nessas condições, a violência é uma busca brutal e desesperada do outro em condições em que o outro não é percebido como um limite.

A violência pode assumir formas diferentes, mas todas supõem uma prática situada nos limites da palavra.

Segundo Moustapha Safouan (1993, p. 12), “Entre dois sujeitos não há senão a palavra ou a morte, a saudação ou a pedra. Postular a violência no princípio do que se denomina a “condição humana”, sem ter em conta o que esta comporta de fracasso da palavra, não conduz a parte alguma”.

Diz Beatriz Sarlo (2001, p. 18) que “onde se quebrou a expectativa de um tempo futuro, onde já ninguém se sente credor nem titular de direitos, os corpos se rebelam na violência”.

São múltiplas as investigações que foram e estão sendo feitas sobre estas temáticas. Concordamos com algumas delas, como, por exemplo, com esta afirmação de Kessler (2004, p.56):

Nossa investigação mostra uma desconfiguração do conceito de lei como marco normativo para muitos dos jovens e em todas as dimensões estudadas, não só na escola. Ela não é, obviamente, nem a responsável nem a que pode restaurar sozinha um marco da lei em um sentido amplo. Nem a família, nem as comunidades dos bairros, nem o mundo do trabalho podem hoje resolver por si só os conflitos que se desenvolvem tanto em seu interior como em outros âmbitos que de um modo ou de outro os afetam. Portanto, é certo que a escola sozinha não pode, que deve buscar aliados a fim de restabelecer sentido e futuro para uma parte importante dos jovens de nosso país. Não cabe dúvida que a escola tem um papel protagônico porque, como dissemos, apesar de todos os problemas e carências que sofre, é talvez a única instituição na qual ainda confiam, a que ainda demandam e da qual esperam que contribua para criar outro futuro possível.

Neste contexto, haverá alguém que possa atirar a primeira pedra? Será possível instituir normas na escola quando são precisamente as normas que são violadas de forma cotidiana em toda a sociedade? Quem pode falar do valor da vida quando há crianças argentinas que morrem de fome? Como integrar aos que estão sendo excluídos permanentemente do mercado de consumo e expulsos, já não às margens, mas para fora do sistema? Ainda se sustenta a noção de justiça?

Frente a esta situação, aparecem os fantasmas dos governos autoritários e dos genocídios do século XX, e, por sorte, se acende uma luz de alerta ante as ameaças totalitárias de resolver o problema com a repressão.

10 Um caso paradigmático

Dado que, como já dissemos, nossa metodologia de investigação incluiu atividades participativas e intervenções da equipe, na ocasião de uma oficina que realizamos no grêmio AMSAFE em junho de 2006, recebemos um pedido de intervenção de uma escola que, no ano de 2005, havia sofrido um episódio de violência que ainda ressoava por suas consequências no corpo docente.

Quando os alunos de uma escola de Ensino Médio noturna da zona sul da cidade saíam da escola, na noite de sexta-feira de 26 de maio, foram surpreendidos por quatro disparos que poderiam ter provocado um massacre. Afortunadamente ninguém ficou ferido, mas a porta de metal e uma parede interna da escola ficaram marcadas por pelo menos um dos tiros disparados por um jovem que está identificado, mas foragido.

Alguns docentes estavam na vice-diretoria do estabelecimento com as autoridades da escola e depois de atirar-se ao solo para proteger-se, conseguiram chamar a polícia.

Do relato que foi se construindo na Oficina, surge que, aparentemente, tudo começou com uma discussão entre dois alunos da escola alguns dias antes e o episódio acabou envolvendo familiares de um e o namorado da aluna implicada na briga. O agressor armado e o perseguido por ele não pertenciam à escola; mas parece que elegeram a mesma como cenário para o modo violento de resolver o conflito.

Os docentes falaram sobre o tremendo impacto que o fato gerou na comunidade educativa, já que, nos dias subseqüentes, tiveram que afrontar os trâmites judiciais e policiais que se iniciaram com o chamado da polícia. Ainda mais quando foram ameaçados pelo agressor, evidentemente furioso com a denúncia e pela identificação que dele se fez.

Aos alunos envolvidos na disputa verbal que se produziu no âmbito da escola foi pedido que se transferissem para outras

escolas da zona; fundamentalmente com o objetivo “de que não fossem objeto de discriminação ou maltrato por seus próprios colegas”.

Na oficina, os docentes refletiram sobre a função da escola na atualidade, e puderam reconhecer sua impotência frente às condições em que desenvolvem seu trabalho.

Como vimos, trata-se de um caso paradigmático para a hipótese de nossa pesquisa: a violência que se apresenta hoje, nas instituições escolares, torna visível a magnitude da catástrofe social na qual estamos mergulhados.

Se não bastam os dados quantitativos para caracterizar nossa época como a de uma grande crise social, cremos que estes relatos, com a força dos fatos, são a prova da verdade de que já não há mais dentro e fora da escola; ao menos para a violência.

Silvia Duschatzky, em seu inestimável livro *La escuela como frontera* (1999), situa a escola como um horizonte de possibilidades, enquanto pode ser portadora de variação simbólica, ou seja, introduzir uma diferença.

Podemos constatar, na análise desse caso, que a escola já renunciou a sua função de horizonte de possibilidades, pois parece não poder estabelecer uma interpelação válida com respeito aos outros discursos; ou, melhor ainda, pelo ataque a todo laço de discurso que prolifera no espaço social.

O que aconteceu nesse caso que relatamos? A escola foi considerada como mais um lugar onde “acertar as contas”. A vingança com as próprias mãos, o corpo a corpo, o “olho por olho e dente por dente”, modos que caracterizam o fracasso da palavra para mediar os conflitos, irrompeu na escola a partir do bairro, talvez como resposta do bairro ao que não se respondia a partir da escola.

E esta irrupção transformou o “clima escolar”, que passou a tomar as cores do medo, da perseguição, do “salve-se quem puder”.

Por isso, pudemos ouvir na oficina algumas propostas de

expulsar outros alunos conflitivos, mas há o medo de ficar sem alunos e precisar fechar a escola, o que equivale a ficar sem trabalho para alguns professores. Por isso, também se instalou na escola a queixa e o ressentimento pelo pouco apoio do Ministério de Educação, que respondeu ao pedido da instituição com um “se virem”, dizendo formalmente, “é um problema institucional, que tem que ser resolvido pelo estabelecimento”.

Pudemos ouvir o modo como os docentes e talvez também os alunos foram arrasados pelo acúmulo de significações e sentidos provenientes do espaço social no que diz respeito ao controle e à insegurança.

A insegurança pode ser uma impressão passageira, uma apreciação ou opinião, subjetiva e, portanto, inconstante e, eventualmente, manipulável. Também, um estado melancólico capaz de evocar uma situação passada quando, aparentemente, não existiam os medos do presente. Ou um pensamento, no qual existe como modelo um algo (um lugar?) considerado seguro. Ou, por fim, a confrontação do presente com um futuro utópico, sem medos.

Mas se se esgotar a questão assim, a insegurança seria só um aspecto do medo da vida social, como se estivéssemos tratando de um problema individual, quando na realidade o neoliberalismo mudou a fisionomia das cidades e a insegurança converteu-se em um aspecto da apropriação dos bens da sociedade ou da guerra social que veio como consequência.

Segundo o Registro Nacional de Armas - RENAR, em 2004, 635.822 usuários, incluindo empresas de segurança, tinham em seu poder 1.123.059 armas de fogo, incluindo as de uso civil e armas de guerra ou de uso civil condicional.

Em 1995, havia cerca de 240 mil armas; em 2000, eram 845 mil; em 2003, eram 1.085.000 e em 2004, 1.123.000. Os dados são suficientemente eloquentes para concluir que um setor da sociedade continua se armando e entrincheirando-se.

Esses dados revelam que é definitivo todo o jogo da confli-

tuosidade social, e a cultura do risco e do controle é a que ganha, com a consequente atomização da sociedade e a fragmentação de todo laço solidário.

Pensar o fenômeno da violência na escola como a penetração, no âmbito escolar, da violência social implica considerar o sentido político que adquire este fato e voltar a questionar o estado atual de nossas instituições (família, escola, Estado) e suas conseqüências em relação à produção de subjetividade.

Trata-se de não cair nos reducionismos “científicos” tão afins e funcionais nos discursos neoliberais⁷ e demarcar a questão desse fenômeno na discussão sobre os efeitos, na subjetividade, da catástrofe produzida pelo neoliberalismo. Claro está que isto não significa deixar de considerar a especificidade dos efeitos da intrusão da violência no âmbito escolar.

11 Efeitos da violência na escola:

A violência afeta de modo significativo o ambiente escolar. A deterioração das relações prejudica a qualidade das aulas e o desempenho acadêmico dos alunos (ABROMOVAY, 2005).

As diversas “violências” (no plural, para denotar as diferentes tipologias do fenômeno), ao mesmo tempo que afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas das pessoas em suas relações mútuas, têm efeitos muito plausíveis sobre as escolas, e estão relacionadas com o fracasso dos propósitos e dos objetivos mais amplos da educação, do ensino e da aprendizagem.

Segundo as conclusões da pesquisadora Abramovay (2005, p. 53-66):

Sem dúvida, a violência, hoje em dia, é um dos fatores que tem mais peso na baixa qualidade do ensino. A partir de tal premissa, todos somos vítimas. De uma forma ou de outra, nossas vidas cotidianas são

alteradas por escolas que as circunstâncias converteram, em casos extremos, em verdadeiros campos de batalha. Por esse motivo, é crucial fixar nossa atenção nas experiências que têm a capacidade de estimular a promoção de novas formas de mudança e de transformação global.

Como recompor a trama social e permitir às famílias e aos educadores/as reassumir a liderança educativa, dar exemplos válidos e combinar qualidade educativa com formas criativas de resolução dos conflitos que ocorrem nas escolas?

Os educadores já não podem buscar, por si sós, a legitimidade perdida pela educação escolar. Em outras palavras, as escolas já não podem projetar uma ação civilizatória, como se nada estivesse acontecendo. Esta é uma posição de negação da realidade e contribui para a aparição de conflitos e para a própria decadência da instituição escolar. Como já dissemos, a insistência em seguir pensando a escola e sua função como categorias pertencentes a outra lógica social não faz mais do que aprofundar o mal-entendido que coloca alunos e professores em uma situação de não-vínculo, em uma situação na qual o laço de discurso que deveria permitir a aprendizagem fica invariavelmente feito em pedaços.

Trata-se de restabelecer uma aliança família-escola e sociedade, mas a partir das condições atuais, encarregando-se de cada uma das novas condições de funcionamento institucional, já que estamos no século XXI e cada uma, família, escola e sociedade, não pode mais pensar-se e agir com categorias do século XIX.

E o Estado? O que cabe esperar de um Estado técnico-administrativo que, como tal, perdeu seu caráter de articulador simbólico? (CANTARELLI; LEWCOWICZ, 2003).

Pensamos que esta afirmação, que compartilmos, não deve situar-se como absoluta, já que ainda há restos de tentativas estatais de encarregar-se de algumas funções sociais. Portanto, não se trata de livrar o Estado de suas obrigações em matéria de

saúde, educação, justiça, mas cremos que não se trata de esperar tudo do Estado e construir, criar, inventar modos possíveis de tornar viáveis as situações pelas quais transitamos.

12 Intervenções possíveis para o problema da violência na escola

Para concluir, sucintamente enumeramos alguns princípios que desenvolvemos em profundidade nas intervenções que realizamos sobre este nó problemático. São intervenções que se produzem tomando cada situação como um caso singular e, portanto, trata-se da invenção de dispositivos que tenham a flexibilidade de adequar-se à estrutura de cada caso, e os princípios dispositivos que regem essa invenção são:

- Restaurar a função da alteridade.
- Produzir mediações.
- Sustentar um marco simbólico.
- Propiciar a passagem do gozo ao discurso.

Para que a escola possa voltar a ser um espaço onde pensar com outros, onde aprender a viver com outros, cremos que é preciso substituir a lógica atomizadora do individualismo pela criação de dispositivos que tornem possível um Nós.

Se a educação é a tentativa de criar um lugar, uma falha, uma dobra onde a possibilidade de subjetivação seja ainda possível, consideramos imprescindível repensar a formação dos professores para dotá-los de ferramentas que lhes permitam sair da perplexidade, da impotência, da deterioração de sua saúde.

Achamos, também, que se trata de substituir a função dos pesquisadores. A Universidade deve estender pontes entre o que produz em seu interior e o que está no exterior. Porque para que serve o

conhecimento, se fica encerrado nos *papers* e informes de pesquisa?

O nós deve também poder constituir-se entre diferentes instituições, neste caso, a Universidade e a escola, os pesquisadores e os professores.

Talvez seja do domínio da utopia considerar a necessária pertinência social daquilo que se produz na Universidade.

Isso seria colocar novas condições para uma Universidade sem condição, já que “A universidade sem condição não se situa necessariamente, nem exclusivamente, no recinto disso que hoje se chama a universidade” (DERRIDA, 2001, p. 89).

De nós depende que a escola pública não chegue ao fim, o fim da história, o fim da política ou o fim das utopias.

NOTAS

* Este trabalho faz parte do Projeto de Pesquisa: “Análise das intervenções no campo da saúde mental em situações de catástrofe”, desenvolvido na Faculdade de Psicologia da U.N.R. (Universidade Nacional de Rosario, Argentina). Diretor: Jorge Kohen. Codireção: Marité Colovini.

** Médica psiquiatra e psicanalista, doctora em Psicologia e professora da Universidad Nacional de Rosário, Argentina.

*** Médico, diretor de Medicina do Trabalho, na Facultad de Ciências Médicas de Rosário, Argentina, e professor do Departamento de Salud Ocupacional da Universidad Nacional de Rosário, colaborador do Centro de Saúde do Trabalhador no Contexto do MERCOSUL – COLSAT/MERCOSUL.

¹ “O bullying pode levar à morte por três razões: suicídio, homicídio ou lesões graves por surras ou acidentes que exigem hospitalização”, explicou a LA NACION o doutor Jorge Sraubstein, diretor da Clínica de Problemas de Saúde Relacionados com o Bullying, do Hospital Nacional de Crianças de Washington, antes de sua conferência no XXII Congresso Argentino de Psiquiatria.

² As causas assistenciais são aquelas nas quais a criança ou o jovem é vítima (sofrem violência, violações, abusos etc.) ou não desfruta dos direitos que lhe são legalmente conferidos (educação, saúde, moradia digna, contenção familiar etc.)

As causas penais são aquelas em que a criança ou o jovem é vitimador, usualmente cometem furtos, roubos e parecem atentar contra as pessoas cada vez mais.

³ Este termo foi tomado de Carolina Pesuto, Mariana Manzini e Asimo Casalino, que analisam “que ao longo do tempo e respondendo a diferentes lugares e diversos modelos de desenvolvimento, assistiu-se a um processo de emigração do campo para cidade tratando assim de melhorar as condições socioeconômicas.

⁴ Este dado surge como projeção sobre a amostra estatisticamente significativa que tomamos para este estudo.

- ⁵ Informação fornecida pela professora espancada, em novembro de 2005, a Mónica e Marité Colovini e Jorge Kohen, através de entrevista.
- ⁶ Veja Bourdieu e Passeron. *A reproducción*. Barcelona: Laia, 1977. Lá estes autores, criticam a ação pedagógica que contribui para ocultar o carácter arbitrário da cultura que se impõe como legítima.
- ⁷ Já mencionamos as denominações importadas dos EEUU, por exemplo: *bullying*, que finalmente se convertem em diagnósticos psiquiátricos, o que obstrui toda possibilidade de interrogação do problema.

Referências

ABRAMOVAY, M. Violencia en las escuelas: Un gran desafío. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 38, p. 53-66, mayo/ agosto 2005.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **A reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1998.

CANTARELLI, M; LEWCOWICZ, I. et al. **Del fragmento a la situación**. Buenos Aires: Altamira, 2003.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude. **Violences à l'école**: état des savoirs. Formation des enseignants. Paris: Armand Colin, 1997.

DERRIDA, J. **La universidad posible-imposible...** L'université sans condition. Tradução Juan Manuel Lugo. Paris: [s.n.], 2001.

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. **Chicos en Banda**. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. [S.l.]: Tramas Sociales: Paidós, 2002.

DUSCHATZKY, Silvia. **La escuela como frontera**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard: Notamment, 2001. Tomo II, textos 86-88.

KESSLER, Gabriel. **Sociología del delito amateur**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

KOHEN, Jorge. **La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades**. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables. [Buenos Aires?]: ASyT, 2004.

LA CAPITAL. Buenos Aires, 19 nov. 2005.

LA NACION, Buenos Aires, 4 nov. 2005.

_____, Buenos Aires, 29 abr. 2006. Ciencia/Salud.

¿LLEGA el Apocalipsis? **El Clarín**, Buenos Aires, 09 enero 2000. Edicto Especial, Revista Ñ.

LOZANO, Claudio. **Argentina**: una comunidad en riesgo infancia, adolescencia y juventud. Washington, DC: Woodrow Wilson International Center for Scholars,[200-?]. Disponível em: <www.wilsoncenter.org >. Acesso em: maio 2002.

MARTÍNEZ, D.; VALLES, I.; KOHEN, J. **Salud y trabajo docente**. Tramas del malestar en la escuela. Buenos Aires: Kapeluz, 1997.

SAFOUAN, M. **La palabra o la muerte**. ¿Cómo es posible una sociedad humana? Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1993.

SARLO, Beatriz. **Tiempo presente**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.

UTILIDAD de la violència. **El País Semanal**, [Bueno Aires?], n. 1.117, 22 feb.1998

VIOLENCIA por nada: Qué hay detrás de las nuevas peleas juveniles. **Diario Clarín**, [Bueno Aires?], 16 abr. 2006. Suplemento Zona.

Recebido em: 29 de junho de 2009.

Aprovado em: 17 de julho de 2009.

Resenha

RESENHA

Juventude em conflito com a lei

Leylane Cabral Lobo

E-mail: leilalobo@hotmail.com

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a lei. Reintegração.

PAIVA, Vanilda; SENTO-SÉ, João Trajano (Org.). Juventude em conflito com a lei. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. 280 p.

Tem sido comum o enfrentamento do aumento dos casos de violência praticados por crianças e adolescentes com a utilização de medidas repressivas, meramente punitivas, em detrimento de ações educativas que visem à diminuição de atos infracionais. O uso extensivo e arbitrário de medidas socioeducativas de restrição de liberdade não tem servido para transformar a vida daqueles que enveredam pelo caminho da criminalidade. Encerrar jovens que cometeram pequenos delitos juntamente com outros que praticaram infrações mais violentas em nada contribuiu para a diminuição da prática de atos infracionais por adolescentes.

Igualmente importante é reconhecer que não necessariamente os adolescentes cometem crimes mais graves que os adultos. Nas últimas décadas, os meios de comunicação, em geral, e setores mais conservadores da opinião pública reivindicaram mudanças no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) amparados no argumento de que os adolescentes, devido à sua condição de imaturidade emocional e cognitiva, são autores de atos criminosos mais violentos e recebem medidas brandas. Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, evidenciaram, entretanto, que o perfil dos crimes cometidos por adolescentes no Brasil não se diferencia significadamente dos praticados por adultos e que, ao contrário do que se apregoa, a lei prevê punição aos adolescentes que praticam atos violentos, cabendo, entretanto, ao judiciário aplicá-las.

É necessário reconhecer que a adolescência é uma fase da vida específica, marcada por profundas mudanças no processo de seu conhecimento interno, na formação de caráter e na construção de sua personalidade.

No Brasil e no mundo, os jovens vêm sendo os principais perpetradores das formas mais graves de violência. E têm sido também suas principais vítimas. Com a criação do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, os infantes e os adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direito e com deveres, e a estar amparados por lei, entretanto, essa mesma lei não vem sendo cumprida em sua integralidade. As medidas socioeducativas deveriam reeducar e integrar esse jovem à sociedade, contudo, atualmente ela tem sido usada de forma extremamente punitiva e repressora.

O livro *Juventude em conflito com a lei* é uma importante publicação que traz para o debate diversificadas questões sobre a relação de adolescentes com a prática de crimes. O livro foi elaborado a partir das discussões ocorridos no Seminário Internacional “Juventude em conflito com a lei” e retrata a realidade das práticas de medidas socioeducativas e sua eficácia na reintegração desse jovem à sociedade, trazendo à tona uma descrição crítico-analítica das intervenções e dos projetos de instituições públicas e privadas com relação à juventude e suas desordens sociais, retratando a busca pela reeducação desses jovens e, principalmente, seu processo de mudanças em relação às práticas criminais. Aborda uma conjuntura de fatores que influencia o aumento dessas práticas violentas por crianças e adolescentes, onde várias questões sociais interferem em sua evolução, tendo como principal aspecto o tráfico de drogas. A professora Vanilda Paiva e o professor João Trajano Sento-Sé, organizadores da coletânea, apresentam reflexões sobre a temática juvenil e as medidas socioeducativas, principalmente no contexto do Rio de Janeiro, entretanto, pontuam casos de outras localidades.

O livro é trabalhado em três momentos, além da introdução, e contém quinze textos de autores que possuem vasta experiência e conhecimento da temática. A abordagem está focada na prática de violência por crianças e adolescentes, destacando as atividades culturais e educacionais destinadas aos jovens que praticaram infrações, a eficácia dessas medidas, além de englobar uma visão histórica dessas ações. Trata a questão de forma original, utilizan-

do uma visão contextualizada e pontuando não só suas práticas, mas explanando aspectos das relações sociais que englobam os aspectos psicológicos, físicos e biológicos.

No texto de introdução, elaborado por Paiva, é apresentado o contexto complexo das temáticas abordadas no livro. De forma descritiva, tece uma ligação entre os textos revelando os contextos de sua elaboração, pré-definindo posicionamentos dos autores quanto às infrações cometidas por crianças e adolescentes.

O primeiro momento, “Pesquisa e ação social entre jovens em conflito com a lei”, enfatiza dados de pesquisas constituídas na área de violência juvenil e a efetivação das práticas socioeducativas de reinserção desse jovem na sociedade, e é composta por quatro seções que têm como autores Paiva, Soares e Duarte, Potengy e Calheiros e Soares. Aborda a precariedade da estrutura funcional destinada a jovens infratores, relata os resultados de pesquisas e faz um mapa do contexto histórico da ação de legitimação da punição.

O segundo, individualizado como “Outras visões do problema”, elenca sete seções e tem textos de: Dubar, Heitmeyer, Misse, Gonçalves, Sento-Sé, Teixeira e Lacey. Apresenta um olhar sociológico da compreensão da delinquência juvenil, questionando suas funções e interação. Destaca as possíveis causas e consequências, além de propor a prevenção do fator potencial que gera a violência juvenil, (o tráfico de drogas). A partir de projetos de pesquisa, retrata a prática da punição e não da inserção; o uso da violência como reivindicação, as mudanças no conceito de violência e o aumento da repressão ao jovem.

“O projeto e seus atores”, é o terceiro ensejo, ele traz Botelho, Silva, Paiva e Porfírio, através de seus escritos, e expõe as ações dos CRIAMs, e relatam projetos “bem sucedidos” sobre a valorização da família na reinserção desse jovem e as características conceituais da juventude.

Os autores analisam a violência praticada pelos jovens como uma característica comum a essa fase da vida que busca

desafios, novas experiências e a quebra de barreiras e/ou regras, constatando que as “revoltas” dos jovens expressam o descontentamento, em que várias questões sociais interferem nessas ações, e não só propriamente a miséria e as desigualdades. Enfatizam a influência de outros elementos que alimentam as mudanças, como a busca por uma identidade e a auto-afirmação perante a sociedade. Entretanto, mesmo quando assumem essa posição de agressores, o fazem num contexto de dúvidas, questionamentos, imposições, o que por si só já lhes ressalva o “papel” de vítima. Contudo, na maioria das vezes, as respostas estão centradas em posicionamentos e ações exclusivamente punitivas.

A violência praticada por jovens tem sido uma temática que vem merecendo destaque na sociedade brasileira nos últimos anos. Essas práticas violentas perpetradas por jovens vêm fazendo parte do cotidiano das escolas, das ruas e fazendo parte da agenda dos jornais. Os autores vão mais além desta constatação e mapeiam as causas e consequências do crescimento dessas práticas, contestando o que está sendo feito para lidar com esse movimento de ‘quebra’ das leis e regras sociais.

Traçando um panorama da aplicação das medidas socioeconômicas os autores defendem o “tratamento” desses jovens infratores de forma humanizada, em que a família, a comunidade e o Estado trabalhem em cooperação em prol da conscientização e reinserção desses jovens à sociedade. Tendo por meta também promover ações a fim de impedir os consequentes estereótipos e condutas que visem à marginalização marginalizada desses jovens, visto que é natural serem classificados como com conduta considerada como nata, própria da pobreza, destituída de moralidade, e este seria um fator que implicaria na reincidência criminal.

O livro instiga o leitor estudioso ou interessado na temática e o atualiza sobre o que está sendo feito no sentido do enfrentamento da questão por autoridades, educadores e pesquisadores. Além de evidenciar questões de fundo, como a necessidade de

cobrar do Estado sua parcela de contribuição na luta para tirar essas crianças e adolescentes de práticas criminais; o aumento da repressão como gerador do aumento da violência; a influência da massificação do consumo pela mídia na colaboração para a reprodução da violência juvenil; além da situação complexa dentro dessas instituições, onde “aglomeram-se” jovens de várias organizações criminais em um mesmo espaço sem garantir sua segurança. Ponderando essas questões que caracterizam um contexto específico, podemos, na maioria das problemáticas, generalizar as características para o plano nacional e mundial, e lendo as descrições do livro podemos encontrar vários traços que podem ser atribuídos aos jovens de nossa realidade.

É um trabalho importante, que deve ser reservado como fonte de consulta permanente, especialmente para aqueles que se propõem a fazer análises acerca dos atos infracionais praticados por jovens em seus mais diferentes aspectos. Pela riqueza dos relatos, pela cuidadosa seleção dos conteúdos trabalhados e pela transparência das ideias, o livro permite a mediação e a reflexão de profissionais das áreas jurídica, educacional, sociológica, entre outras, auxiliando numa discussão aberta da temática destacada.

Assim, pode ser dito, que o livro é uma contribuição fundamental, pois utiliza a análise reflexiva e formadora de um posicionamento que visa proteger a infância e juventude do “julgamento” coercitivo e da estereotipização de marginalidade. É necessário entender o contexto sócio-histórico dos jovens autores de ato infracionais e tentar compreender o aparecimento desse fenômeno, buscando encontrar soluções efetivas, pois a aplicabilidade da punição não parece ser uma “solução” efetiva e viável, já que produz como efeito a exclusão e não da reintegração desse jovem à sociedade.

Recebido em: 14 de maio de 2009.

Aprovado em: 11 de agosto de 2009.

Resumos/Abstracts/ Resumén

DOSSIÊ

1

Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma investigação desenvolvida numa instituição escolar estadual localizada no município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, e tem como objetivo discutir o tema da violência na escola, bem como o processo de rotulação e estigmatização do corpo discente tendo como base as percepções e proposições dos diversos atores da comunidade educacional, como professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Iluminados pelo Interacionismo Simbólico procuramos evidenciar a maneira pela qual os variados grupos significam e resignificam os contextos, os indivíduos e as interações sociais. Observamos que a escola, enquanto espaço de convivência, é palco de expressões violentas, definidas diferentemente por indivíduos distintos, além de ser um ambiente de desencontros significativos entre os grupos que se manifestam em confrontos, estigmatizações e rotulações. Dessa maneira, a instituição escolar foi analisada, considerando toda sua pluralidade, manifesta em questões emergentes do próprio contexto.

Palavras-chave: Escola. Interação social. Estigmatização. Rotulação. Violência.

ABSTRACT

This article is the result of a research developed in a state school located in Juiz de Fora, state of Minas Gerais and aims to discuss the issue of violence in school, and the process of labeling and stigmatization of students based on the perceptions and propositions of various actors of the education community, such as students, teachers, technical-educational professionals and staff in general. Based on Symbolic Interactionism, our intention is to highlight the way in which the different groups interpret and reinterpret the contexts, individuals and social interactions. The school was observed as a social place, and the scene of violent expressions, defined differently by different actors as well as being an environment of significant disagreements

between the groups which occur in clashes, stigmatization and labeling. Thus, the school was examined considering all its plurality, manifested in issues emerging from the context.

Keywords: School. Social interaction. Stigmatization. Labeling. Violence.

Fernanda Campos Junqueira

E-mail: fernandajunqueirajf@gmail.com

2

Justiça restaurativa nas escolas: “novas” alianças e “velhas” estratégias?

RESUMO

O artigo traz reflexões sobre a justiça restaurativa nas escolas. Partindo da perspectiva histórica, pretende-se mostrar como o controle da infância foi estabelecido a partir da aliança entre a justiça e a assistência. Atualmente, “novas” alianças são estabelecidas, como a aliança entre a justiça e a educação com vistas a combater a violência escolar. Trata-se de “nova” roupagem de “velhas” estratégias de controle da infância e adolescência no Brasil?

Palavras-chave: Justiça restaurativa. Escola. Violência escolar.

ABSTRACT

The article offers reflections about restorative justice in schools. Based on a historical perspective I intend to show how the control of childhood was established from the alliance between justice and assistance. Nowadays "new" alliances are established such as the alliance between justice and education to combat school violence. Are these “new” approaches for “old” strategies of control of childhood and adolescence in Brazil?

Keywords: Restorative justice. School. School violence.

Klelia Canabrava Aleixo

E-mail: kleliaaleixo@ig.com.br

A construção do inimigo: considerações sobre a legislação penal brasileira

RESUMO

Este artigo tem como proposta analisar a introdução da teoria do inimigo no Direito Penal, nas políticas penais brasileiras, destacando a substituição do direito penal que criminaliza a conduta ou o ato praticado, para um direito penal que criminaliza o autor. Nas últimas décadas, algumas leis foram promulgadas com a finalidade de aumentar a repressão penal sob o argumento de aumento da criminalidade violenta. No entanto, o que se observa como resultado é uma política de encarceramento contínuo dos grupos e indivíduos considerados “indesejáveis”, os vulneráveis, os etiquetados. Assim como ao longo da história do Ocidente os inimigos foram definidos e perseguidos como obstáculos políticos aos interesses de determinados grupos sociais, também hoje assiste-se à construção de um inimigo que deve ser “eliminado ou encarcerado” devido à exclusão e à seletividade da política penal.

Palavras-chaves: Política penal. Inimigos. Etiquetamento.

ABSTRACT

The construction of the enemy: considerations over the criminal law in Brazil

This article aims at analyzing the introduction of the enemy criminal law theory in the Brazilian penal policies, giving emphasis to the shift from the criminal law that criminalizes conduct or the action itself, to a criminal law which criminalizes the author. Over the last decades, some laws were passed with the objective of strengthening criminal repression as an answer to the increase in violent crime. However, what can be observed as a consequence of that is a policy of continuous arresting and jailing of groups and individuals considered to be “undesirable”, the vulnerable or simply people who carry a label. Similarly to those enemies who, throughout history, were defined as political obstacles and were persecuted by

certain social groups whose interests were at stake, we witness today the construction of the enemy who has to be “eliminated or jailed” as a result of the exclusion and selectiveness of the criminal law.

Keywords: Penal policy. Enemies. Labeling.

Nalayne Mendonça Pinto

E-mail: nalayne@bol.com.br

4

A criança e o adolescente vítimas da violência sexual e os direitos humanos: uma leitura sobre os serviços de atendimentos e a escola

RESUMO

O artigo discute o trabalho realizado nos serviços de atendimento com crianças e adolescentes vítimas da violência sexual e a escola na região Sul da Bahia. A proteção e a garantia dos direitos humanos foram conquistas da sociedade e, no que se refere às crianças e adolescentes, o ECA/90 visa a ampliar e fortalecer a rede de proteção. Nos municípios pesquisados, há a presença dos instrumentos indicados pelo ECA/90, entre eles o Conselho Tutelar, mas em decorrência de muitos fatores, inclusive a falta de um planejamento mais integrado com a rede de proteção, ainda não se efetiva uma ação mais sólida e integrada entre a escola e os serviços de atendimento. A escola, que é considerada um espaço dialógico para formação da cidadania, parece não ser reconhecida como tal. Assim, a articulação com a escola, como parte integrante da rede de proteção, aparece como discurso falacioso. Finalmente, temos a certeza de que a estrutura não tem favorecido a denúncia e a mobilização, em razão dos limites colocados pelas políticas públicas frente ao atendimento e à rede de proteção.

Palavras-chave: Criança e adolescente. Violência sexual. Direitos humanos. Serviços de atendimentos. Escola.

ABSTRACT

The child and the adolescent victims of the sexual violence and the human rights: A reading on the services of services and the school

The article discusses on the work accomplished in the service services with children and adolescents victims of the sexual violence and the school, in the South area of Bahia. The protection and the warranty of the human rights was a conquest of the society and, in what he/she refers to the children and adolescents, ECA/90 seeks to enlarge and to strengthen the protection net. In the researched municipal districts there is the presence of the suitable instruments for ECA/90, among them Guardian Council, but in appeal of many factors, besides the lack of a planning more integrated with the protection net, still a more solid action is not executed and integrated between the school and the service services. The school, that a space of dialogue is considered for formation of the citizenship seems that it not to be recognized as such. Like this, the articulation with the school, as integral part of the protection net, appears as fallacious speech. Finally, we are the sure that the structure has not been favoring the accusation and the mobilization, in reason of the limits put by the politics public front to the service and the protection net.

Keywords: Child and adolescent. Sexual violence. Human rights. Services of services. School.

Rogéria da Silva Martins

E-mail: rogerialma@yahoo.com.br

Maria Elizabete Souza Couto

E-mail: melizabetesc@gmail.com

Paulo Cesar Pontes Fraga

E-mail: pcp_fraga@yahoo.com.br

Pedofilia e mídia: representações sobre violência sexual contra crianças e adolescentes

RESUMO

Este estudo tem como tema central aspectos psicossociais da pedofilia e da pornografia infantil como fenômenos interrelacionados que vitimizam um segmento social vulnerável. Como corolário destes crimes, exploramos as formas de controle social sobre os acusados e o grau de espetacularização das ações das agências responsáveis. Em termos metodológicos, a mídia impressa e on-line foi útil à coleta de informações e permitiu uma reconstrução de várias facetas do problema. Dificuldades e avanços no controle destes crimes formam parte desta análise, focalizando a atuação dos pedófilos, em redes, que burlam legislações nacionais e estendem seus tentáculos a muitos países, simultaneamente. Vale reiterar a eficiência na aproximação dos pedófilos em relação às suas vítimas via novas tecnologias de informação, uma característica da sociedade pós-moderna. Como também situar o porquê de o público-alvo da pedofilia sentir-se particularmente atraído pelas ferramentas do mundo virtual que concorrem para fomentar narrativas da vida cotidiana e facilitar novos círculos de amizade.

Palavras-chave: Pedofilia. Violência sexual. Cibercrimes. Controle social.

ABSTRACT

This study has as central theme psychosocial aspects of pedophilia and child pornography as interrelated phenomena that victimizing a vulnerable social segment. As a corollary to these crimes, explore the forms of social control over the accused and the degree of spectacularization the actions of the agencies responsible. In methodological terms the print media and online was the collection of useful information and enabled a reconstruction of many aspects of the problem. Difficulties and advances in control of these crimes are part of this analysis, focusing on the actions of pedophile networks that fraud laws and extend its tentacles to many countries simultaneously. It is remarkable the efficient approximation among pedophiles and their victims through new information technologies, a feature of postmodern society. However the target audience of pedophilia feels particularly attracted by tools of the virtual world to promote competing narratives of daily life and facilitate new circles of friendship.

Keywords: Pedophilia. Sexual violence. Cybercrimes. Social control.

Ceci Vilar Noronha

E-mail: Ceci@ufba.br

Andrija Almeida

E-mail: andrija@ig.com.br

6

A Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis

RESUMO

O objetivo deste texto é identificar e discutir o processo de consolidação de propostas de Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais. Para tanto, partimos de uma incursão pela história, na tentativa de perceber como se consolidaram diferentes programas educativos destinados às crianças pobres brasileiras e as dimensões ideológicas aí presentes, no sentido de uma maior subordinação das camadas populares. A participação dos movimentos sociais nas lutas pelo acesso à creche, e as discussões e propostas que a partir deles foram sendo construídas, são aqui entendidas como contribuição importante para que a Educação Infantil continuasse a ser pensada e concretizada como espaço que reconhece, na criança, a sua dimensão de sujeito do direito, do desejo e do conhecimento.

Palavras-chave: Educação infantil. Movimentos sociais. Criança. Infância.

ABSTRACT

The aim of this paper is to identify and discuss the process of consolidation of proposals for early childhood education in the context of social movements. Then, the starting point of this study is an excursion into the history, trying to figure out how to consolidate various educational programs for poor children in Brazil and the ideological dimensions, towards a greater subordination of classes. In this paper, the participation of social movements in struggles for access to daycare and the discussions and proposals that from them were being built, are understood as important contribution, in

order that early childhood education continue to be conceived and implemented as a space that recognizes in the child the dimension of a citizen of law, desire and knowledge.

Keywords: Early childhood education. Social movements. Child. Childhood.

Adilson De Angelo

E-mail: adilsondeangelo@gmail.com

7

A educação das crianças pequenas na zona rural: problemas evidenciados e possibilidades

RESUMO

Este artigo problematiza aspectos da Educação Infantil oferecida às crianças menores de seis anos de idade, tendo como base a realidade de escolas localizadas em assentamentos rurais do estado de Mato Grosso do Sul. Reflete acerca de aspectos que interferem na qualidade da educação existente, gerados pelas condições das instituições e pelas ações pedagógicas por elas veiculadas. Os resultados evidenciam a problemática, as possibilidades e revelam a parca existência de políticas de atendimento à criança pequena nos espaços rurais.

Palavras-chave: Educação infantil. Infâncias. Pré-escola. Reforma agrária.

ABSTRACT

Little children education from the rural zone: evidenced problems and possibilities

This article questions the aspects of the childish education offered to children under age of six years old, having as base the reality of the schools placed in rural settings of Mato Grosso do Sul State. It reflects about the aspects which interfere on the quality of education existing, generated by the conditions of the institutions and by the pedagogical actions transmitted. The results become evident the problematic, the possibilities and reveal a little existence of the political care to the little children in the rural spaces.

Keywords: Early hildhood education. Childhood. Kindergarten. Agrarian reform.

Giana Amaral Yamin

E-mail: giana@uems.br

Débora de Barros Silveira

Email: Débora@uems.br

Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues

E-mail: Almerinda@uems.br

8

Trabalho docente na Educação Infantil: uma atividade relacional

RESUMO

Esse estudo é parte de uma tese de doutoramento intitulada: Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública, e se refere às professoras (cinco) e aos raros professores (dois) que atuam em uma pré-escola pública, situada no Município de Itabuna – Bahia. O estudo tem como foco principal o trabalho docente e foi analisado com base nas questões ligadas ao cuidar / educar e às relações de gênero na Educação Infantil.

Palavras-chave: Cuidado. Educação Infantil. Trabalho docente.

ABSTRACT

This study is a part of a theory of post-graduation course entitled: Care, relations of type anda teaching work in the childlike education: A case study in the daily pay-public school and tells to the teachers (five) and to the rare teachers (two) who act in one daily pay-public school, situated in the Local authority of Itabuna – Bahia. The study has like principal focus, the teaching work and it was analysed on basis of the questions tied while taking care / educating and to the relations of type in the Childlike Education.

Keywords: Care. Childlike education. Teaching work.

Eronilda Maria Góis de Carvalho

E-mail: erogois@yahoo.com.br

9

A EAD pensada no contexto do paradigma tecnológico e educacional e os desafios postos à formação docente

RESUMO

Este texto toma a produção teórica de alguns autores referenciais para desenvolver questionamentos acerca das críticas atualmente formuladas à Educação a Distância. Considera que as novas tecnologias da Educação provocam reações diversas e contraditórias, que vão do otimismo exacerbado ao questionamento radical e, nesse sentido, aponta os aspectos político-ideológicos que subjazem aos posicionamentos críticos. Apresenta a questão da formação docente como o foco central do debate e o uso reflexivo e pedagógico das novas ferramentas tecnológicas como um dos fatores prioritários para a criação de processos capazes de responder às necessidades e desafios que se impõem à sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Educação a Distância. Uso crítico das tecnologias. Formação docente.

ABSTRACT

This work utilizes the theories of some reference researchers to understand and evaluate the current critics towards Distance Education. The news technologies of information and communications applied in the educational processes are usually received with a mix of distinct (often opposite) reactions. These reaction are more political and ideological positions and less consistent. The well known challenges related to the skills needed in a knowledge society are demanding alternative processes. Regarding this, we focus on teacher formation and training to emphasize the possibilities offered by the new technological tools, used with critical approach and with strength relations to the objectives, contents and context of the pedagogical project to be offered.

Keywords: Distance Education. Critical approach to education technology. Innovation in teaching training and practice.

Esther Hermes Lück

E-mail: luckesther@gmail.com

Raquel Villardi

E-mail: rvillardi@hotmail.com

10

Educação a distância: política social e formação de professores

RESUMO

O presente artigo analisa a experiência do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, desenvolvido desde 2007, a partir dos resultados da pesquisa de monitoramento desse projeto educativo desenvolvido pela Universidade mineira. São apresentados dados que compõem o perfil dos alunos do curso para justificar a sua caracterização como política social, em função da oportunidade de acesso ao ensino superior criada para esse público. Reforça a ideia de que política social de grande relevância é implementada porque associa formação de professores, fator de grande impacto sobre a qualidade da educação, oportunidade de realização de direitos para quem só por meio da educação a distância pode ampliar sua escolarização.

Palavras-chave: EAD. Política educacional. Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

This article examines the experience of the UAB/UFJF Pedagogy Course, developed since 2007, from the results of the monitoring research of this educational project. Data are presented that make up the profile of students of the course to justify its characterization as a social policy, that offers the opportunity to access higher education for those students. It reinforces the idea that a very important social policy is implemented, because it ties teacher education, a factor of great impact on the quality of education, the opportunity to ensure rights for those who only through distance education can expand their schooling.

Keywords: Social policy. Distance education. Teacher education.

Beatriz de Basto Teixeira
E-mail: beatriz.teixeira@oi.com.br

Artigos

1

Desigualdades culturais e modernidade periférica **RESUMO**

Esse artigo clama por uma nova conceitualização: desigualdade cultural. O artigo realiza uma análise social de uma articulação entre indústria cultural e o novo conceito, desigualdade cultural, no Brasil, e inclui uma reflexão do estado teórico e metodológico da clássica disciplina intitulada Sociologia da Cultura. Na última parte, alguns exemplos e evidências empíricas são descritos e analisados.

Palavras-Chave: Sociologia da Cultura. Desigualdade cultural. Indústria cultural.

ABSTRACT

This paper claims to a new conceptualization: cultural inequality. The article realizes a social analysis of a coordination between cultural industry and the new concept, cultural inequality, in Brazil, and include a reflexion of the state theoretical and methodological of the classical discipline, named sociology of culture. In last part, some of examples and empirical evidences are described and analyzed.

Keywords: Sociology of Culture. cultural inequality. Cultural industry.

Gilberto Barbosa Salgado
E-mail:

2

Quem botou grife no acarajé?

RESUMO

O presente artigo apresenta considerações a respeito das representações que produziram o acarajé como 'comida típica' de um grupo religioso (o candomblé) e de uma localidade (a Bahia). Tais representações são foco de disputa religiosa entre evangélicos e afro-brasileiros, aquecendo o mercado em que há igualmente concorrência da legitimidade em torno do conceito de tradição. Grupos e discursos que utilizam o conceito de 'tradição' aparecem como atores no processo do tombamento do quitute como 'patrimônio cultural', incrementando as vendas e o turismo cultural em diversos pontos que comercializam a comida por diferentes locais do país, com a 'grife' *made in África* ou *made in Bahia*.

Palavras-chave: Antropologia do consumo. Tradição. Turismo Cultural. Religião afro-brasileira. Disputa religiosa.

ABSTRACT

Who did put griffe on acarajé?

The acarajé was used how purpose to discuss about "tradicion". A tradition that classifies rituals and products, that rotule them how authentic and re-create productions in this way of thinking. In this meaning, the acarajé isn't including now in the group of ritual foods to become a tidbit appreciated by commom people or voracious consumers of typical foods. Considering the creation process of tradicion, we can observed the real importance of this food with African status that can put it on the category of pure or impure, depend on the group of african origin or evangélic groups who dispute the business of delicacy on somewhere.

Keywords: Tradition. Afro-brasileira religion. Dispute religion. Identity. Memory.

Mônica Dias de Souza
E-mail: Monica.dias@ig.com.br

**COLABORARAM
NESTE NÚMERO**

Adilson De Angelo – Pedagogo, professor do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal.

Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues – Pedagoga, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestre em História pela UEMS.

Ana Cláudia Cruz da Silva – Cientista Social, doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ, professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFF.

Andrija Almeida – Antropóloga, pedagoga, especialista em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação, integrante do do Laboratório de Estudos em Violência, Saúde e Sociedade (LAVISS).

Beatriz de Basto Teixeira – Socióloga, professora do Departamento de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF.

Ceci Vilar Noronha – Socióloga, doutora em Saúde Pública, professora adjunta do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, coordenadora do LAVISS.

Claude Dubar - sociólogo e, atualmente, é professor de sociologia na Universidade de Versailles Saint-Quentin. Foi professor conferencista de sociologia da Universidade de Ciência e Tecnologia de Lille I, e dirige o Laboratório de Sociologia do Trabalho, Educação e Emprego (LASTREE). Foi destacado para o CEREQ (Ministério da Educação e do Trabalho da França). As áreas de investigação em que atua voltam-se para a questão das identidades profissionais, dos salários e da integração dos jovens.

Débora de Barros Silveira – Pedagoga e professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Élida Ferreira – Doutora em Linguística Aplicada, é profes-

sora da Universidade Estadual de Santa Cruz. Tem experiência na área de tradução e atua na área de ensino de Língua Estrangeira.

Eronilda Maria Góis de Carvalho – Pedagoga, professora do Departamento de Ciências da Educação, na UESC. Doutora em Educação pela UFBA. Atua nos grupos de pesquisa: Formação de Professores e Fórum de Educação Infantil, ambos do DCIE/UESC.

Esther Hermes Lück – Mestre em Ciência da Informação pela UFRJ, e Especialista em Gestão Universitária, pela Organização Universitária Interamericana. É professora da Universidade Federal Fluminense e Coordenadora do curso de Complementação de Estudos em Empreendedorismo e Inovação - EAD.

Fernanda Campos Junqueira – Socióloga e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Giana Amaral Yamin – Pedagoga e doutora em Educação pela UFSCar. Atua como professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Gilberto Barbosa Salgado – Sociólogo, foi professor do Programa de Mestrado em Ciências Sociais da UFJF e pesquisador do Centro de Pesquisas da Desigualdade/CEPEDES e do Núcleo de Estudos Estratégicos/NEE.

Josué Cândido da Silva - Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

Klelia Canabrava Aleixo – Advogada e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. Professora da Faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

Leylane Cabral Lobo – Pedagoga e acadêmica de Direito da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Maria Elizabete Souza Couto – Pedagoga e doutora em Educação pela UFSCar, professora do curso de Pedagogia da UESC. Especialista na área de Educação, com ênfase em Ensino-

-Aprendizagem e Formação de Professores e Tecnologias Educacionais.

Mônica Dias de Souza – Historiadora, doutora em Antropologia Social pela UFRJ, e pesquisadora visitante da Fiocruz. Está vinculada ao LeMetro/ Laboratório de Etnografia Metropolitana IFCS-UFRJ como pesquisadora.

Nalayne Mendonça Pinto – Socióloga e professora do Departamento de Letras e Ciências Sociais da UFRRJ. É pesquisadora na área de Sociologia, com ênfase nos temas: Sociologia Jurídica, Sociologia Criminal, Criminologia, Sociologia da Empresa e das Organizações.

Paulo Cesar Pontes Fraga - Sociólogo, doutor em Sociologia pela USP, *chercheur invité* da École de Criminologie da Université de Montreal e coordenador do Grupo de Pesquisa Violência, Políticas de Drogas e Direitos Humanos do CNPq.

Raquel Villardi – Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; atua no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

Rogéria da Silva Martins - Socióloga, doutoranda em Políticas Públicas pela UERJ, pesquisadora no Grupo de Pesquisa Violência, Políticas de Drogas e Direitos Humanos da UESC. Atualmente é professora no Instituto de Ciências Humanas da UFJF.

Vanilda Paiva – Doutora em Educação, Sociologia e Línguas Neolatinas pela Universita de Frankfurt/M (Johann-Wolfgang-Goethe), é pesquisadora Sênior do CNPq. É diretora do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC/RJ).

Zelina Beato - Doutora em Linguística Aplicada, com ênfase em tradução, pela Unicamp, e professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Os **trabalhos** devem ser entregues em três vias impressas, digitados em **editor de texto, salvo em arquivo .doc**, espaço 1,5 entre linhas, papel tamanho A4, com margens de 3 cm, fonte Times New Roman, tamanho 12; notas no fim do documento deverão ser digitadas em tamanho 10. Os artigos não devem ultrapassar 30 laudas (de 20 linhas), ou 6 mil palavras, incluindo as ilustrações gráficos, tabelas, fotografias etc.; as resenhas não devem ultrapassar 5 laudas. As traduções terão uma extensão flexível, haja vista o texto trabalhado.

As **ilustrações** devem ser de qualidade, enviadas separadamente do texto, numeradas em algarismos arábicos, com as fontes apresentadas em Times New Roman, tamanho 10, e devidamente indicadas as suas posições no texto. Os gráficos, mapas e tabelas devem ser apresentados em **planilha eletrônica** ou no **próprio editor de texto**.

O título do artigo e do subtítulo (se houver) dos trabalhos (Dossiê e artigos) deve ser digitado em caixa alta e baixa, centralizado, em Word for Windows, espaço simples, fonte Times New Roman, tamanho 14.

Nome (s) do (s) autor (es) alinhado (s) de forma centralizada, em negrito, fonte Times New Roman, tamanho 12, com a indicação abaixo do nome de: titulação, instituição de origem e e-mail para contato do(s) autor(es) e órgão financiador da pesquisa (se houver), em tamanho 10.

O título da tradução deve ser digitado em caixa alta e baixa, centralizado, em Word for Windows, espaço simples, fonte Times New Roman, tamanho 14. Nome(s) do(s) tradutor(es) alinhado(s) à direita, em negrito, fonte Times New Roman, tamanho 12, com a indicação abaixo do nome(s) de: titulação, instituição de origem e e-mail para contato do(s) autor(es) e órgão financiador da pesquisa (se houver).

O título da resenha deve ser digitado em caixa alta e baixa,

centralizado, em Word for Windows, em espaço simples, fonte Times New Roman, tamanho 14. Nome(s) do(s); a, as) resenhista(s) alinhado(a;s) à direita, em negrito, fonte Times New Roman, tamanho 12, com a indicação abaixo do nome(s) da: titulação, instituição de origem e e-mail para contato do(s) autor(es) e órgão financiador da pesquisa (se houver).

Cada texto deve ser acompanhado de um resumo com até 180 palavras, em português, em língua inglesa (**Abstract**), em língua espanhola (**Resumen**) e em língua francesa (**Résumé**). OBSERVE-SE QUE O TÍTULO E O SUBTÍTULO (SE HOUVER) DESTA TEXTO EM PORTUGUÊS, DEVEM CONSTAR TRADUZIDOS, EM INGLÊS, NO ABSTRACT, EM ESPANHOL, NO RESUMEN, E EM FRANCÊS, NO RÉSUMÉ.

Abaixo do resumo devem constar as palavras-chave, no mínimo 3 e no máximo 5, devidamente **traduzidas** para keywords, palabras clave e mots-clés.

As resenhas de livros devem ser de obras publicadas nos últimos dois anos, a contar da data de publicação da revista e devem conter três palavras-chave.

Os trabalhos recebidos serão enviados aos pareceristas *ad hoc* que irão se manifestar quanto à sua aceitação.

Os autores que tiverem seus **t rabalhos aprovados para publicação** encaminharão uma cópia impressa e arquivo em disquete ou CD-ROM, com a seguinte organização:

- Quadros, mapas, tabelas etc. em arquivo separado, com indicações claras, ao longo do texto, dos locais em que devem ser incluídos. As citações diretas de autores destacadas ou não-, no decorrer do texto, devem seguir a forma: autor, data da publicação, número da página. Exemplos: (JAGUARIBE, 1962, p. 35); (FERREIRA; MELLO, 2008, p.34-35).
- As citações indiretas (paráfrases) de autores, no decorrer do texto, devem seguir a forma: autor e data da publicação. Exemplo: (JAGUARIBE,

1962). Se houver mais de um título do mesmo autor no mesmo ano, eles são diferenciados por uma letra após a data: (ADORNO, 1975a), (ADORNO, 1975b) etc.

- Qualquer que seja a ilustração (gráfico, desenho, esquema, diagrama, fluxograma, fotografia, quadro, mapa, planta, retrato etc.) sua identificação é na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, e da fonte.
- A tabela, cuja construção deve obedecer às normas da ABNT, é identificada na parte superior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos. A fonte dessa informação deve ser indicada na parte inferior da ilustração.
- Todas as notas devem ser inseridas no final do texto e antes das referências. NOTAS são apenas informações complementares e de natureza substantiva, restringindo-se ao mínimo necessário. Elas devem ser digitadas ao final da página, numeradas em algarismos arábicos e em ordem sequencial.
- As referências devem ser colocadas no final do artigo, após as notas, em ordem alfabética, de acordo com as normas da ABNT, atualizadas.

Referências

Todas as obras referenciadas devem ser alinhadas à esquerda. **Só devem constar na lista de referências os autores que foram citados, direta ou indiretamente, no bojo do texto**, conforme as normas da ABNT, NBR 6023/2002.

Publicação considerada no todo

Livros, folhetos (manual, guia, catálogo, enciclopédia, dicionário etc.): sobrenome do autor (em caixa alta), nome (em caixa

alta e baixa). Título (em negrito; em caixa alta e baixa). Tradução (se houver). Número da edição (se não for a primeira). Local da publicação: Editora, ano.

Exemplos com um autor:

ROMILLY, Jacqueline de. **A tragédia grega**. Brasília: UnB, 1998.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**, princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2003.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

HAGEDORN, Peter. **Oscilações não-lineares**. Tradução de Nazem Nascimento. São Paulo: Edgard Blücher Ltda., 1984.

GOMES, L. G. F. G. **Novela e sociedade no Brasil**. Niterói: EduFF, 1998. (Coleção Antropologia e Ciência Política, 15).

Exemplo com dois autores:

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto, 1994.

Exemplo com três autores ou mais autores:

BARROS, R. F.; SILVA, M. S.; RAMOS, F. O. **A alegria do saber**. Salvador: SCIPIONE, 2000.

OBSERVAÇÃO: *Et al.*, abreviação de *Et Alii* (latim), atualmente é usado, preferencialmente, nas citações diretas ou indiretas. Na referência com mais de três autores, todos os nomes são grafados conforme o exemplo acima e as normas da ABNT.

Exemplo com organizador ou editor ou diretor ou compilador:

PEROTA, Maria Luiza L. R. (Org.). **Multimeios**: seleção, aquisição, processamento, armazenamento, empréstimo. 3. ed. Vitória: Fundação Ceciliano

Abel de Almeida, 1993.

Parte de publicações periódicas ou obras

Artigo, capítulo, volume, fragmento e outras obras: sobrenome do autor (em caixa alta), seguido do nome (em caixa alta e baixa). Título e subtítulo (se houver). Seguido da expressão In: e do sobrenome (em caixa alta) e nome (em caixa alta e baixa) do organizador ou editor ou diretor ou compilador ou coordenador. Título do periódico ou da obra: subtítulo (se houver). Número da edição. Local de publicação: editora, data de publicação. Número do volume e, ou localização da parte referenciada.

Exemplo:

BOLETIM GEOGRÁFICO. Rio de Janeiro: IBGE, 1943-1978. Trimestral.

REZENDE, Fernando. A imprevidência da previdência. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 51-68, abr.- jun. 1984.

PORTO, Edgard. Desenvolvimento regional na Bahia. In: AVENA, Armando (Org.). **Bahia século XXI**. Salvador: SEPLANTEC, 2002. p. 97-128.

SANTOS, F. R. A colonização da terra dos Tucuju. In: _____. **História do Amapá**, 1º. Grau. 2. ed. Macapá: Valcan, 1974. cap. 3.

Trabalhos de conclusão de cursos acadêmicos (Especialização, mestrado e doutorado): sobrenome do autor (em caixa alta), seguido do nome (em caixa alta e baixa). Título. Ano de disponibilização ao público. Número de folhas (optativo). Grau acadêmico a que se refere (titulação), nome da instituição do programa (optativo). Instituição em que foi apresentada, local, ano da apresentação.

Exemplo:

LOPES, Roberto Paulo Machado. **Universidade pública e desenvolvimento local**: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2001. 150 f. Dissertação - (Mestrado em Economia) Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

Documento de evento

Como um todo: Nome do evento (em caixa alta), número do evento (se houver), ano, local (cidade) de realização. **Título do documento, seguido**

de reticência (em negrito) (anais, atas, proceedings, livro de resumos etc.), Local da publicação, editora e data da publicação.

Exemplo:

CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 42., 2004, Cuiabá. **Anais...**, Cuiabá: SOBER, 2004. **Em parte:** Sobrenome(s) do autor(es) (em caixa alta), nome (em caixa alta e baixa). Título. Segue a expressão In: e o nome do evento, número do evento (se houver), ano, local (cidade) de realização. **Título do documento** (anais, atas, proceedings, livro de resumos etc.)... (em negrito), Local da publicação, editora e data da publicação. Localização da parte referenciada.

Exemplo:

FERREIRA, M.; MORENO, Rogério B.; OKAMOTO, M.; GONÇALVES, Paulo S.; MATTOSO, Luiz Henrique C. Comparação da qualidade de látex e borracha natural de diferentes clones da região de Matão, SP. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA, 36., 1996, São Paulo. **Resumos...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Química, 1996. p. PN1-PN1.

* Se o acesso dessa documentação for por meio eletrônico, deve ser acrescido o tipo de suporte da referência conforme as normas da ABNT.

Exemplos:

REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 57., 2005, Fortaleza: **Anais...**, Fortaleza: UECE, 2005. 1 CDROM.

SABROZA, P. C. Globalização e saúde: impacto nos perfis epidemiológicos das populações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EPIDEMIOLOGIA, 4., 1998, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...**, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998. Mesa-redonda. Disponível em: <[HTTP://www.abrasco.com.br/epirio98/](http://www.abrasco.com.br/epirio98/)>. Acesso em: 17 jan. 1999.

Documento jurídico (legislação, jurisprudência - decisões judiciais - e doutrina - interpretação dos atos legais)

Cabe: Jurisdição (ou cabeçalho da entidade, no caso de se tratar de normas; em caixa alta). Título (em negrito; em caixa alta e baixa), data de publicação

e dados da publicação.

Exemplos:

1 - No caso de legislação

BRASIL. **Código civil**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

2 No caso de jurisprudência

BRASIL. Supremo Tribunal de Justiça. *Habeas-corpus* n° 181.636-1, da 6ª Câmara Civil do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, Brasília, DF, 6 de dezembro de 1994. **Lex**: jurisprudência do STJ e Tribunais Regionais Federais, São Paulo, v. 10, n. 103, p. 236-240, mar. 1998.

3 No caso de doutrina (monografias, artigos de periódicos, *papers* etc.) referenciar conforme o tipo de publicação.

Imagem em movimento (filme, videocassete, DVD e outros)

Cabe: Título (em caixa alta e baixa). Direção. Produção. Créditos (diretor, produtor, realizador, roteirista e outros). Elenco relevante. Local de publicação: produtora, data. Especificação do suporte em unidades física.

Exemplo:

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. Elenco: Fernanda Montenegro, Venícius de Oliveira, Marília Pêra, Othon Bastos e Otávio Augusto. [s.l.]: Le Studio Canal; Rio Filme; MCT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica.

Documento iconográfico (pintura, gravura, ilustração, desenho técnico, diapositivo, diafilme, material estereográfico, transparência, cartaz e outros)

Cabe: Sobrenome do autor (em caixa alta), nome do autor (em caixa alta e baixa). Título (em negrito) (quando não existir, deve-se atribuir um nome ou indicar entre colchetes que o documento é sem título). Subtítulo (se houver).

Local, editora, data de publicação. Data do suporte. Especificação do suporte.

Exemplo:

KOBAYASHI, K. **Doença dos xavante**. [s.l.: s.n.], 1980. [s.d.]. 1 fotografia. **Documento cartográfico (Atlas, mapa, globo, fotografia de área e outros)**
Cabe: Sobrenome do autor (em caixa alta), nome do autor (em caixa alta e baixa). Título (em negrito). Local, editora, data de publicação. Designação específica e escala do suporte.

Exemplos:

ATLAS Mirador Internacional. Rio de Janeiro: Enciclopédia Britânica do Brasil, 1981. 1 atlas. Escalas variáveis.

INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO (São Paulo, SP). **Regiões de governo do Estado de São Paulo**. São Paulo, [s.n.], 1994. 1 atlas. Escala 1:2.000.

Documento sonoro (disco, CD, cassete, rolo de fita, mídias de estado sólido: pen- drives, flash-cards, MPs e outros)

No todo:

a- Sobrenome do compositor(es) ou interprete(es) (em caixa alta). Nome do compositor(es), interprete(es) (em caixa alta e baixa). Título (em negrito). Local, gravadora (ou equivalente), data. Especificação do suporte.

b- Sobrenome do entrevistado (em caixa alta). Nome do entrevistado (em caixa alta e baixa). Título (em negrito). Nome e sobrenome do(s) entrevistador(es). Local, gravadora (ou equivalente), data. Especificação do suporte.

Exemplos:

FAGNER, R. **Revelação**. Rio de Janeiro: CBS, 1988. 1 cassete sonoro (60 min), ¾ PPS, estéreo.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Luiz Inácio Lula da Silva**: depoimento [abr.1991]. Entrevistadores: V. Tremel e M. Garcia. São Paulo: SENAI SP, 1991. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao Projeto Memória SENAI SP.

Em parte: Sobrenome do compositor(es) e interprete(es) da parte (em caixa

alta). Nome do(s) compositor(es) e interprete(es) da parte (em caixa alta e baixa). Título da parte (em caixa alta e baixa). Segue a expressão In: Nome do(s) compositor(es) ou intérprete(es) do todo da obra (em caixa alta e baixa). Título do documento referência no todo (em negrito; em caixa alta e baixa). Local, gravadora (ou equivalente), data. Especificação do suporte. Faixa ou outra forma de individualizar a parte referenciada.

Exemplo:

COSTA, S.; SILVA, A. Jura Secreta. Interprete: Simone. In: SIMONE. **Face a Face**. [s.l.]: Emi-Odeon Brasil, 1977. 1 CD. Faixa 7.

Documento tridimensional (esculturas, maquetes, fósseis, esqueletos, objetos de museu, animais empalhados, monumentos e outros objetos e suas representações)

Cabe: Sobrenome do autor (em caixa alta). Nome do autor (em caixa alta e baixa). Título (em caixa alta e baixa; em negrito). Ano. Especificação do objeto.

Exemplos:

DUCHAMP, M. **Escultura para viajar**. 1918. 1 escultura variável.

BULE de porcelana. [China: Cia da Índias, 18--]. 1 bule.

Partituras

Cabe: Sobrenome do autor (em caixa alta). Nome do autor (em caixa alta e baixa). Título (em caixa alta e baixa; em negrito). Local, editora e ano. Especificação da partitura. Especificação do instrumento.

Exemplos:

BARTÓK, B. **O mandarim maravilhoso**. Viena: Universal, 1952. 1 partitura. Orquestra.

GALLER, L. (Org.). **Canções populares brasileiras**. Rio de Janeiro: Carlos Wehns, 185. 1 partitura (23 p.). Piano.

Outros tipos de documentos

Como um todo: Nome do documento ou título do serviço ou produto (em caixa

alta e baixa). Se necessário, parte em negrito. Versão (se houver): subtítulo (se houver), data da publicação. Descrição do meio eletrônico ou suporte (se houver).

Exemplo:

LEGISLAÇÃO brasileira: normas jurídicas federais, bibliografia brasileira de Direito. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1999. 1 CD-ROM.

BRASIL. Supremo Tribunal. **Súmula n. 14.** Não é admissível por ato administrativo, restringir em razão de idade, inscrição em concurso para cargo público. Disponível em: <http://www.truenetm.com.br/jurisnet/sumusSTF.html>>. Acesso em: 29 nov. 1998.

Documento disponível exclusivamente por meio eletrônico

As referências devem seguir o mesmo formato indicado para artigos e/ou matéria de publicações diversas, acrescida das informações relativas à

descrição física do meio eletrônico (*CD-ROM, on-line* e outros). Quando se tratar de obras consultadas on-line, são indispensáveis as informações do endereço eletrônico, apresentando os sinais <>, precedido das expressões Disponível em: e Acesso em:, é opcional referir a hora, minutos e segundos.

Exemplo:

ALVES, Castro. **Navio Negroiro.** [s.l.]: Virtual Books, 2000. Disponível em: <<http://WWW.terra.com.br/virtualbooks//Lport2/navionegroiro.html>>. Acesso em: 10 jan. 2002, 16:30:30.

NOTAS

[s.l.] Não identificado o local de publicação.

[s.n.] Não identificada a editora.

[s.d.] Não identificada a data.

Um ano ou outro - [2000 ou 2003]

Data provável [1978?]

Data certa não indicada no item [2001]

Para intervalos inferiores a 20 anos [entre 1905 e 1910]

Data aproximada [ca. 1936]

Década certa [194-]

Década provável [197-?]

Século certo [19--]

Século provável [19--?]

* Eventualmente, o(s) nome(s) do(s) autor(es) de várias obras são referenciados seguidamente, na mesma página de REFERÊNCIAS, então pode ser substituído por um traço linear que tenha o mesmo tamanho do seu sobrenome. Porém, se nessa seqüência vier o mesmo autor e outro, os nomes serão referenciados totalmente.

Exemplos:

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: J. Olimpíó, 1943.

_____. **Sobrados e mocambos**: decadência do patriarcado rural no Brasil. São Paulo: Nacional, 1936.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Juventude, narcotráfico e violência no Brasil. In: RIBEIRO, Ana Maria Mota; IULIANELLI, Jorge Atílio S. **Narcotráfico e violência no campo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Da favela ao Sertão. In: FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio S. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio S. **Os jovens e o Submédio São Francisco**. Rio de Janeiro: Koinonia e Pstrmsf, 1998.

* Glossário, apêndice e anexos são opcionais.

Endereço para envio do trabalho

ESPECIARIA - CADERNOS DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ UESC
Rod. Ilhéus Itabuna, Km. 16 Torre Administrativa 3º andar Salobrinho
CEP 45650-900 Ilhéus Bahia

Maiores informações com a coordenação editorial:

Prof. Paulo Cesar Pontes Fraga
Telefone:(73)3680-5386
E-mail: especiaria@uesc.br



IMPrensa UNIVERSITÁRIA

COORDENAÇÃO GRÁFICA: Luiz Henrique Farias

DESIGNER GRÁFICO: Cristovaldo C. da Silva

IMPRESSÃO: Davi Macêdo

FOTOMECÂNICA: Cristiano Silva

ACABAMENTO: Nivaldo Lisboa

IMPRESSO NA GRÁFICA DA **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ** - ILHÉUS-BA