

SUMÁRIO

A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA VIDA COTIDIANA COMO BASE PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	3
Antonio Cleber Zequetto	3
Hugo Higino Perez de Andrade	3
A IMAGEM DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	17
Andréia Cristina Ferreira	17
Antutérpio Dias Pereira.....	17
Janainna Fernanda da Silva Souza Castro	17
Gustavo Leandro Martins dos Santos	17
Marla Denilse Rheinheimer	17
Diego Campos Pereira	17
CRIANÇAS E MÍDIAS DIGITAIS: uma abordagem histórico-social e da infância contemporânea.....	30
Antonio Cleber Zequetto	30
ANÁLISE DA QUANTIDADE DE IMAGENS FORMADAS ATRAVES DA ASSOCIAÇÃO ANGULAR DE ESPELHOS PLANOS	47
Rafael S. Cícero	47
O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
Jéssica Fernanda R. Franco	59
Janainna Fernnanda da Silva Souza Castro	59
Diego Campos Pereira	59
Marla Denilse Rheinheimer	59
CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	71
Ivonete Fernandes de Souza	71
Edna Rodrigues de Oliveira Soares	71
DISCUSSÃO SOBRE O FUTEBOL NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XIX.....	87
Rander de Souza Ferreira.....	87
O DESENRAIZAMENTO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES DA HETERONORMATIVIDADE NA GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS LGBT'S	106
Hugo Higino Perez de Andrade	106

ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO.....120

Antutérpio Dias Pereira120

Janainna Fernanda da Silva Souza Castro120

Ideylson da Silva Vieira dos Anjos.....120

**BIOPOLÍTICA: ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO SOBRE O GOVERNO DA VIDA
.....132**

Ideylson da Silva Vieira dos Anjos.....132

A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA VIDA COTIDIANA COMO BASE PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Antonio Cleber Zequetto¹
Hugo Higino Perez de Andrade²

RESUMO

Por compreender que a Psicologia sempre esteve presente na história da educação contribuindo para a prática pedagógica, buscou-se por meio de análise de material teórico encontrar nos escritos de Vigotski, em diálogo com os pensamentos de Leontiev e Agnes Heller, subsídios para o entendimento da estruturação da consciência enquanto função psíquica superior, como uma possível maneira de transformação social. Tem-se como objetivo no presente ensaio buscar compreender como a estruturação da consciência na vida cotidiana pode servir como base de intervenção pedagógica a fim de mediar a estruturação de consciências críticas e desalienadas a partir das relações cotidianas dos sujeitos no cotidiano escolar. Entende-se que a partir das contribuições deixadas por estes teóricos se faz possível uma proposta de atuação contextualizada e pautada no compromisso social, visando a autonomia dos sujeitos e uma possível transformação social.

Palavras-chave: Consciência. Relações cotidianas. Transformação social.

ABSTRACT

By understanding that Psychology has always been present in the history of education contributing to the pedagogical practice, it was sought through analysis of theoretical material to find in Vygotsky's writings, in dialogue with the thoughts of Leontiev and Agnes Heller, subsidies for the understanding of the structuring of awareness as a higher psychic function, as a possible way of social transformation. The objective of this essay is to understand how the structuring of awareness in everyday life can serve as a basis for pedagogical intervention in order to mediate the structuring of critical and disalienated consciences based on the everyday relations of the subjects in the daily school life. It is understood that, based on the contributions left by these theorists, it is possible to set a proposal for a contextualized performance based on social commitment, aiming at the subjects' autonomy and a possible social transformation.

Keywords: Awareness. Everyday relationships. Social transformation.

INTRODUÇÃO

¹ Professor de Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Corumbá/MS. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - UFMT – Câmpus de Rondonópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea – GEIJC.

² Psicólogo formado pela Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Cuiabá/MT. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Rondonópolis – PPGEdu / UFMT – Rondonópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea – GEIJC.

A Psicologia enquanto ciência se estrutura, se firma e se constitui ao longo da história enquanto uma área de conhecimento que se preocupa com a complexidade do fenômeno humano. Tendo em vista suas contribuições históricas para a prática pedagógica, sempre que possível, recorre-se a esta ciência com a intenção de buscar contribuições teórico-metodológicas que possam ajudar a prática pedagógica visando uma modificação no trato das questões cotidianas nos contextos educativos.

O presente ensaio tem como objetivo compreender como a estruturação da consciência na vida cotidiana, pode servir como base de intervenção pedagógica a fim de mediar a estruturação de consciências críticas e desalienadas a partir das relações cotidianas dos sujeitos no contexto escolar.

Mediante a leitura da obra “*Teoria e Método em Psicologia*”³ de L. S. Vigotski, o presente ensaio tem como objetivo a análise destes escritos vigotskinianos, bem como de alguns autores contemporâneos como Agnes Heller e Leontiev, buscando compreender como a psicologia pode contribuir para uma prática educacional crítica e transformadora, pautada no método materialista histórico dialético, como possibilidade de uma prática mais contextualizada e emancipadora.

CONSCIÊNCIA COMO ELEMENTO INTEGRAL DA CONSTITUIÇÃO DO COMPORTAMENTO HUMANO

Se de um lado as correntes psicológicas materialistas assumem como objeto de estudo o comportamento humano observável, de outro lado, as correntes idealistas assumem como objeto de estudo a psique enquanto um fenômeno isolado e independente do mundo material. Esta foi uma das primeiras constatações de Vigotski ao analisar a crise na psicologia no século XX.

Segundo Vigotski⁴ (1999):

Quando a reflexologia exclui os fenômenos psíquicos do círculo de suas investigações como algo que não é de sua competência, age da mesma maneira que a psicologia idealista, que estuda a psique prescindindo de todo o resto, como se fosse um mundo fechado em si mesmo. [...] Estudar o comportamento da pessoa sem a psique, como quer a reflexologia, é tão impossível como estudar a psique sem o comportamento.

³ Vygotzky, Lev Semenovitch. Teoria e método em psicologia / Liev S. Vigotski: tradução Claudia Berliner; revisão Elzira Arantes. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁴ Ibidem, p. 25-26.

Para Vigotski, fica claro que o problema da crise se encontra numa dissociação do fenômeno humano entre objetivo e subjetivo, entre observável e experienciável. Existem, então, duas ciências distintas com um mesmo objeto de estudo: o fenômeno humano. Todavia, os esforços de Vigotski em demonstrar como essa dicotomização é um equívoco se desdobram até uma análise acerca da correlação entre psique e comportamento, numa tentativa de demonstrar a necessidade de um método que dê conta do fenômeno humano como uma unidade, afirmando que “[...] a psique é essa própria atividade correlativa dentro do próprio organismo, dentro do sistema nervoso: a atividade correlativa do corpo humano consigo mesmo”⁵.

A constatação de que existe uma unidade dialética entre psique e comportamento se faz como questão inicial para uma investigação científica sobre o fenômeno humano. A partir deste ponto, os estudos de Vigotski caminham no sentido de uma estruturação metodológica que seja capaz de analisar o humano em sua complexidade, sem a pretensão de formular respostas prontas e acabadas para o problema da crise.

Para Vigotski, tentar estudar o fenômeno humano desconsiderando a consciência, se torna infrutífero, já que em se tratando do humano, diferentemente dos outros animais, “[...] o sujeito sempre pensa consigo mesmo e isto nunca deixa de influir em seu comportamento”⁶. Na tentativa da busca por uma cientificidade positivista, a psicologia materialista elimina as diferenças entre o comportamento animal e o comportamento humano, o que conforme descrito por Marx⁷ e admitido pelo próprio Vigotski (1999), diferencia o último do primeiro, pois o humano

[...] não se limita a fazer mudar de forma a matéria que oferece a natureza, mas ao mesmo tempo, realiza nela seu objetivo, objetivo que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação e à qual tem necessariamente de submeter sua vontade.⁸

Seguindo esta linha de pensamento, Vigotski questiona as análises universais e comparação ao comportamento humano como correlato idêntico ao comportamento animal dos mamíferos e, assim, pontua a necessidade de se admitir a consciência como unidade constituinte do comportamento humano, tendo em vista que todo comportamento humano está diretamente correlacionado com a consciência. Para o autor, a psicologia que se evoque

⁵ Ibidem, p. 26.

⁶ Ibidem, p. 58.

⁷ No começo do capítulo intitulado “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, Vigotski transcreve a análise do trabalho animal e do trabalho humano feito por Marx.

⁸ Ibidem, p. 53.

enquanto científica, “[...] não deve ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los”, ou seja, é preciso objetivar a consciência, através de um método que a considere como parte constituinte do comportamento humano, para que assim uma análise mais fidedigna possa ser estabelecida.

Diferente dos outros animais, o ser humano não se serve somente da experiência herdada fisiologicamente (comportamento hereditário da espécie)⁹, mas também do que Vigotski nomeia de experiência histórica¹⁰, bem como a experiência social¹¹ e da adaptação ativa ao meio¹² ou experiência duplicada que segundo Vigotski “nada mais significa do que a obrigatória duplicação da experiência do trabalho humano”¹³, já que no trabalho material se repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, tal processo é o que diferencia o comportamento humano dos demais animais e nisto fica postulado a relação entre consciência e comportamento, no qual se estrutura a unidade dialética entre elas.

Nesta diferenciação da composição do que seria o comportamento humano dos demais animais, conseguimos chegar ao ponto que nos interessa para prosseguir nossa análise. Segundo Vigotski: “[...] a experiência determina a consciência”¹⁴.

Pois bem, se a experiência determina a consciência e a consciência é parte constituinte do comportamento humano, pretende-se no decorrer deste ensaio construir nexos que possam elucidar este processo, a fim de compreender como a consciência se formula através da experiência humana, levando em consideração a dimensão discursiva, já que é “na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência”¹⁵. Tomaremos então a linguagem como o comportamento social consciente, pois através da linguagem temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e é a linguagem em sua experiência duplicada que se torna capaz de mediar os processos psicológicos da estruturação da consciência na medida em que os sujeitos humanos se inserem na estrutura social.

⁹ Os reflexos inatos juntamente com os reflexos condicionados. Ibidem, p. 64.

¹⁰ “Toda a experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pai para filhos através do nascimento”. Ibidem, p. 65.

¹¹ “[...] a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular [...] mas também das numerosas experiências de outras pessoas”. Ibidem.

¹² “A aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colmeias com cera o farão por força do instinto, como máquinas, de modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como diz Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo de trabalho”. Ibidem.

¹³ Ibidem, 66.

¹⁴ Ibidem, p.80.

¹⁵ Ibidem, p. 81.

LINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

A partir dos estudos sobre as funções psicológicas superiores em crianças, Vigotski encontra um mecanismo de formação que reage dialeticamente com o meio externo e interno de cada sujeito. Seria este um movimento mediado cujo sujeito se apropria de determinadas funções que primeiramente estão presentes no meio social (interpsicológica) e na medida em que o sujeito apreende e atribui sentido, cria uma estrutura interna correlativa (intrapicológica). Como exemplo de tal manifestação, o teórico soviético usa a aquisição da linguagem:

Toda forma superior de comportamento aparece em cena duas vezes durante seu desenvolvimento: primeiro, como forma coletiva do mesmo, como forma interpsicológica, um procedimento externo de comportamento. [...] o exemplo mais claro é a linguagem. No princípio, é um meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam, mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual.¹⁶

Se toda estruturação interna parte desta mesma fórmula – do social para o individual, do coletivo para singular, ou seja, do campo interpsicológico para o campo intrapsicológico, podemos deduzir que a própria consciência de si – ou autoconsciência – parte do mesmo princípio, primeiramente tomo consciência do outro e depois internalizo tomando consciência de mim mesmo. Neste processo de conhecimento – eu-outro outro-eu –, a linguagem assume papel fundamental, já que é por meio dela que a relação entre o coletivo e o individual se funda. Vigotski afirma: “[...] a linguagem é não apenas um meio de compreender os demais, mas também de compreender a si mesmo”¹⁷.

Se tomamos a linguagem como a função psicológica responsável pelo processo de desenvolvimento, precisamos nos atentar para o papel do signo neste processo. Na reação existente entre a linguagem e aquisição de comportamentos, existe a mediação dos signos. E estes, como produtos culturais humanos, assumem significados históricos que são apropriados de maneira diferentes por cada sujeito, em cada momento histórico diferente, contudo sempre são formas de influir sobre os demais.

Para Vigotski, o signo assume papel fundamental na aquisição da linguagem, posto que é a partir deste que a comunicação social se estabelece. O significado atribuído a

¹⁶ Ibidem, p. 112.

¹⁷ Ibidem.

determinado signo media a linguagem entre os sujeitos e assim, a maneira como cada um internaliza o sentido se dá devido as condições socioculturais de cada contexto.

Todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação, e mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Transladado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos [...].¹⁸

Desta forma, os meios de comunicação social – signos – se tornam os mecanismos centrais na formação e na aquisição das funções psicológicas superiores, na medida em que tais signos passam a ser significados no campo intrapsicológico de cada sujeito mediante a relação entre o indivíduo e o meio social.

CONSCIÊNCIA E LINGUAGEM

Tomaremos como princípio que a consciência é algo integral, que se formula a partir da relação dialética entre o sujeito e o mundo, o eu-outro, o interno e o externo, o interpsicológico e o intrapsicológico. “A consciência determina o destino do sistema”¹⁹. É a consciência ou, melhor dizendo, a mudança da consciência que determina a mudança interfuncional. Sendo a consciência determinada pelo signo²⁰ e o signo se constitui enquanto elemento constitutivo de toda comunicação social e coletiva, toma-se como princípio que todo signo possui um sentido social²¹, cuja relação entre signo-consciência altera as relações interfuncionais, logo, toda mudança interna – no campo intrapsicológico – tem sua origem na compreensão social que cada signo possui.

Se toda palavra (signo) tem um significado, o que é o significado da palavra (signo)? Vigotski descarta a premissa de que o significado é algo invariável, contínuo e imutável, ou seja, que a relação entre pensamento e linguagem permanece constante. Para o autor, “O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra”²². O significado é diferente da fala, como também é diferente do pensamento; o significado é o que opera entre o pensamento e a fala, é o que dá sentido ao signo (palavra) dita.

¹⁸ Ibidem, p. 114.

¹⁹ Ibidem, p.175.

²⁰ Como dito anteriormente, o signo conecta as funções no campo interpsicológico de cada sujeito, desta forma, a própria consciência se transforma na medida em que os signos são internalizados na relação eu-outro.

²¹ Ibidem, p. 175.

²² Ibidem, p. 179.

Nesta relação entre pensamento e linguagem, Vigotski identifica que o pensamento não pode ser expresso diretamente na palavra, já que na mediação entre pensamento e linguagem reside o significado de cada signo, que, como exposto anteriormente, encontra-se no campo interpsicológico, no campo social e coletivo. Ou seja, toda palavra dita tem em si uma segunda intenção, reside em sua estruturação o significado de determinado signo, a intenção presente no que se quer expressar por meio da linguagem.

Para o autor, “o significado da palavra não é igual a uma coisa simples dada de uma vez por todas”²³, mas sempre uma generalização, ou seja, o significado surge a partir de generalizações. Toda palavra (signo) traz em si um processo de generalização, que varia de acordo com cada estrutura de generalização. “O processo de realização do pensamento no significado é um fenômeno complicado, que flui a partir do interior ‘dos motivos para a fala’”²⁴.

É então no cerne da consciência que a palavra adquire significado. Na medida em que a palavra – signo – cresce na consciência, modifica a própria consciência e a relação de todos os processos, ou seja, o próprio significado da palavra evolui em função da mudança ocasionada na consciência.²⁵

Ao dizer uma palavra, expõe-se uma teoria. Ou seja, “o mundo dos objetos surge ali onde surge o mundo das denominações”²⁶. O significado está relacionado com a constância e o caráter de categoria que se relaciona com determinado objeto, cujo significado reside na percepção da relação entre significado e objeto. Qualquer percepção nossa tem um significado, logo o significado do objeto não é o significado da palavra, mas sim parte da comunicação entre o pensamento e a linguagem. Conhecer o significado de determinado objeto é “conhecer o singular como universal”²⁷. É devido a este processo de denominações, ou seja, de generalizações que os processos de consciência presente nos humanos têm seu significado.

O significado torna-se o próprio signo, no qual o sentido reside como parte do significado, contudo se resulta em uma forma mais ampla, já que o sentido reside na síntese entre o significado e a atitude para com o mundo externo.²⁸ É esta atividade formativa de sentido que conduz a uma determinada estrutura semântica da consciência. Para Vigotski, é a fala (o produto entre sentido e significado) que produz mudanças na consciência, logo, a fala é

²³ Ibidem, p. 185.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem, p. 186.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

um correlato da consciência e não do pensamento, é o sinal do contato direto entre consciências.

CONSTITUIÇÃO COTIDIANA DA CONSCIÊNCIA

Conforme o psicólogo soviético Alexis N. Leontiev (1978 citado por ROSSLER)²⁹, a estruturação do psiquismo humano se dá a partir da atividade histórica e social dos indivíduos, ou seja, “pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história da humanidade”³⁰. São as objetivações humanas produzidas ao longo da história que constituem a base da formação psíquica de cada indivíduo (e a saber a própria consciência). Leontiev afirma que a uma dada estrutura objetiva (material e simbólica) da atividade do ser social, corresponde assim a uma dada estrutura subjetiva, ou seja, “a uma determinada realidade social, tanto material quanto simbólica, corresponde uma dada forma de consciência e personalidade”³¹. Levando em consideração que toda atividade pressupõe a mediação pelos signos e pelos outros presentes na realidade social, Leontiev afirma que o processo de constituição do psiquismo humano, “consiste num processo mediado por outros indivíduos. Sendo assim, trata-se sempre e necessariamente de um processo educativo”³². Ou seja, toda relação que se estabelece se faz como processo educativo, tendo em vista que a transmissão do conhecimento se dá a partir das relações estabelecidas na vida social humana, sempre mediada pela linguagem.

A respeito da vida social humana, Heller (1989, 1994) a divide em dois grandes âmbitos: o da vida cotidiana e o âmbito das esferas não cotidianas, “sendo que o segundo tem sua gênese histórica no primeiro e sua existência já caracteriza um certo estágio de desenvolvimento da sociedade”³³. Para Heller:

[...] a vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em-si), que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Já as esferas não-cotidianas se constituem a partir de objetivações humanas superiores (objetivações

²⁹ ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, Abr. 2004.

³⁰ ROSSLER, 2004, p. 101.

³¹ *Ibidem*, p. 102.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*.

genéricas para-si), isto é, mais complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política.³⁴

Heller³⁵ pontua que todo ser humano começa sua formação sempre em esferas cotidianas: “esse processo de formação se inicia já no momento de seu nascimento e inserção no universo cultural humano e se estende por toda a vida”, sendo tais relações sempre mediadas “direta ou indiretamente, por outros indivíduos”. É na esfera cotidiana da vida que “o indivíduo apropria-se da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, bem como dos usos e costumes de sua sociedade”. Dessa forma, para a autora, a “vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo”, logo as atividades da vida cotidiana “são basicamente determinadas por motivações de caráter particular”³⁶.

Para Heller, é na esfera cotidiana da vida que os indivíduos aprendem a manipular os objetos, os instrumentos e utensílios de sua cultura. “E como não existe apropriação que não seja mediada, direta ou indiretamente, por um outro indivíduo”³⁷ nesse processo, por sua vez, é necessário a apropriação de certas relações sociais. Todavia, qualquer existência em grupos “pressupõe o estabelecimento de um certo conjunto de normas de convivência”³⁸, ou seja, existem certos usos e costumes de normas explícitas ou tácitas de comportamento e que “todo e qualquer indivíduo deve necessariamente se apropriar dessas regras de conduta social”³⁹, como no caso das regras de vestuários, das normativas que determinam o comportamento sexual, bem como das representações sociais hegemônicas presentes na nossa sociedade, sejam elas de gênero, classe ou raça.

Em outras palavras, é na esfera da vida cotidiana que os sujeitos se apropriam dos significados, ou seja, onde ocorre a estruturação da consciência e, por conseguinte, sua transformação se dá a partir das relações mediadas estabelecidas nesta esfera da vida social humana. Para Heller⁴⁰:

[...] ao longo da formação dos indivíduos em sua vida cotidiana, estruturam-se determinadas formas de pensamento, de sentimento e de ação típicas dessa esfera da vida social e necessárias para a própria reprodução da existência do indivíduo.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Heller, 1989, 1994, citada ROSLLER 2004

³⁶ Ibidem, p. 103.

³⁷ Ibidem, p. 104.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Citada por Rossler, 2004, p. 104.

Assim, podemos concluir que a formação dos indivíduos no âmbito da vida cotidiana determina a estruturação daquilo que poderíamos denominar de psiquismo cotidiano.⁴¹

Rossler⁴² retoma o pensamento de Leontiev sobre a estruturação do psiquismo como uma formação correlativa a atividade social humana apontando que para Leontiev,

[...] o psiquismo é um produto da experiência sócio-histórica humana. Sintetiza a história e a experiência humanas acumuladas. Está, assim, determinado pelas condições sociais nas quais vivem os indivíduos concretos, isto é, reproduz certas características da realidade material e social com a qual esses indivíduos interagem.

Como a vida cotidiana constitui-se como uma esfera da vida social humana, pode-se dizer que esta determinada esfera objetiva produz de maneira correlativa uma estrutura subjetiva, que sintetiza maneiras cotidianas de pensamento, linguagem e consciência a partir da experiência cotidiana dos indivíduos, podemos dizer que as relações cotidianas estabelecidas por cada sujeito resulta “em um modo de funcionamento psíquico cotidiano, que envolveria formas típicas de perceber o mundo, raciocinar, sentir, comportar-se etc”.⁴³

Se aceitamos o postulado de Vigotski que “a experiência determina a consciência”, e que toda experiência humana é mediada e significada por meio da relação eu-outro, compreender as formas de pensamento e funcionamento cotidiano faz-se necessário para se compreender a formação da consciência com base em tais características, para assim problematizar a maneira como as relações cotidianas se estabelecem, e então pensar novas maneiras se estabelecer relações que produzam consciências desalienadas.

Para Heller⁴⁴, a vida cotidiana se organiza de maneira a subsidiar a existência particular de cada indivíduo. Desta forma, tal esfera da atividade social, teria em sua organização modos típicos de funcionamento, pensamento e ação, que garantiriam a existência de cada sujeito. Dentre as características constituintes de tal dimensão da vida social, encontram-se processos que visam otimizar o tempo singular de cada sujeito, bem como processos que tornam a vida cotidiana possível, já que para a autora, se faz necessário certa funcionalidade para que a vida cotidiana se organize de maneira a satisfazer as necessidades particulares de cada sujeito e que em determinadas dimensões um pensamento crítico e reflexivo não se torna viável na execução de tarefas cotidianas.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, p. 105.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Citada por Rossler, 2004, p.106.

Tais características, a saber: *espontaneidade*; *probabilidade*; *economicismo*; *pragmatismo*; *confiança*, *ultrageneralização*⁴⁵ e *entonação*,⁴⁶ estruturam a esfera da vida cotidiana, já que se torna inviável refletir criticamente acerca de tudo o que se faz, desta forma cada sujeito usa de tais mecanismos que possam otimizar e facilitar a execução das tarefas cotidianas, buscando a economia de esforços para efetivação da vida cotidiana uma vez que tal esfera da vida social é composta por um conjunto heterogêneo de atividades a serem realizadas.

Devido a tais necessidades, frequentemente os sujeitos usam de ultrageneralizações, pois na vida cotidiana fica inviável uma análise mais detalhada das circunstâncias singulares, e, assim, acabam considerando situações particulares de sua existência a partir de experiências anteriores ou a partir de generalizações existentes no contexto social em que está inserido.

Todas estas características constituem um conjunto articulado de processos psicológicos fundamentais para existência cotidiana de todo e qualquer sujeito, ou seja, representam formas de atividade social que constituem o psiquismo numa correlação com a atividade social e, portanto, fazem parte da constituição subjetiva das pessoas a partir de sua inserção no tecido social.

A presença de qualquer uma destas características na vida cotidiana dos sujeitos, segundo Heller, não apresenta em si um problema. Todavia, quando os sujeitos se tornam incapazes de romper com estes padrões psicológicos de pensamento e ação, em situações que se faz necessário, estaríamos então em frente a um processo de alienação. Ocorre assim uma hipertrofia da vida cotidiana, processo este caracterizado por formas rígidas de pensamento e ação vinculados somente a reprodução de sua particularidade, perdendo assim sua capacidade de produção genérica humana – o que Heller nomeia da esfera não cotidiana. Quando as formas de pensar e agir cotidianas se cristalizam, estamos diante de uma estrutura social alienada, que produz um cotidiano alienado e, por conseguinte, um psiquismo alienado.

De acordo com Heller⁴⁷, “o fenômeno de expansão da vida cotidiana e a cristalização das suas formas de pensamento, sentimento e ação são, essencialmente, determinados por uma totalidade social alienada”. Ou seja, a alienação da estrutura material da sociedade corresponde necessariamente a um empobrecimento da estrutura psíquica dos indivíduos.

⁴⁵ Segundo Heller (1989, 1994 Citada por Rossler, 2004), outros processos como *juízos provisórios*, *preconceito*, *analogia*, *precedentes e imitação*, também se configuram como ultrageneralizações.

⁴⁶ Para um detalhamento de tais características conferir no texto: ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, Abr. 2004.

⁴⁷ Citada por Rossler, 2004 p. 110.

Numa sociedade marcada pela dominação e pela luta de classes, o acesso às formas de pensamento e ação pertinentes às esferas da vida não cotidiana se tornam inviáveis.

Para Heller, o indivíduo alienado é aquele que por conta da alienação das relações sociais – relações de dominação presentes nas sociedades capitalistas – são impossibilitados de se desenvolver plenamente, ou seja, são impedidos de acessar as generalizações humanas – produção material e simbólica – e passam a atribuir somente as maneiras alienadas de pensamento em sua cotidianidade. Embora as objetivações humanas tenham alcançado níveis mais complexos – a ciência, a tecnologia, a filosofia, ou seja, a esfera não cotidiana – os indivíduos são impedidos de acessarem essas formas de pensamento devido a estrutura social de dominação presente em nossa sociedade capitalista. O cotidiano torna-se alienado na medida em que os indivíduos são impossibilitados de se apropriarem das generalizações humanas (esfera não-cotidiana) e passam a funcionar somente na esfera da reprodução da sua existência particular.

Segundo Rossler⁴⁸:

[...] a formação de um psiquismo cotidiano alienado, esvaziado e empobrecido intelectual, afetiva e moralmente, implica, necessariamente, a formação de um indivíduo incapaz de governar e conduzir a sua própria vida de forma livre e consciente, de ser o senhor de seus pensamentos, de suas vontades e de suas ações. O modo de funcionamento do psiquismo cotidiano alienado é sempre mais vulnerável a todas as formas de manipulação do comportamento, do pensamento e dos sentimentos, na medida em que a estrutura psíquica da cotidianidade alienada limita a capacidade de crítica e de reflexão consciente por parte do indivíduo.

O fenômeno da alienação da vida cotidiana está intimamente ligado com as formas de relação posta numa sociedade capitalista, no qual a dominação de uma classe sobre a outra impede o pleno desenvolvimento coletivo e assim a reprodução da estrutura social desigual se perpetua na medida em que a produção da consciência se dá de maneira alienada pelas próprias condições materiais existentes em nossa sociedade.

Entendendo a escola enquanto instituição social legitimada como responsável pela formação dos sujeitos, se faz necessário uma compreensão das maneiras como as relações de poder tem se estabelecido no ambiente educacional. Na medida em que as relações de ensino e aprendizagem reproduzem as relações de dominação (professor/aluno; adulto/criança), segundo o exposto até aqui, seria impossível a constituição de psiquismos (consciências) de maneiras desalienadas, já que na experiência concreta do ensino e aprendizagem as relações de poder e dominação são reproduzidas e legitimadas pela própria estrutura social.

⁴⁸ Ibidem, p. 113

Sendo o signo um componente social da linguagem, e a linguagem o processo responsável para estruturação interna dos sujeitos, na medida em que os significados compartilhados nas relações (ensino e aprendizagem) tomam o sentido hegemônico como único e verdadeiro, os processos de apropriação de tais significados assumem uma forma alienada, ou seja, esvaziada de singularidade, tendo em vista que se nega o acesso a outros sentidos possíveis, reproduzindo assim toda a estrutura coletiva de dominação das relações como a única forma possível de se relacionar.

Quando as relações de ensino e aprendizagem se estruturam apenas como reprodução do *modus* operante da sociedade, as correlações subjetivas também assumem essa característica, impossibilitando assim o estabelecimento de estruturas internas singulares, já que os sujeitos tomam como sua experiência singular, a experiência que é generalizada socialmente.

Acreditamos que o papel do educador enquanto mediador deva romper com a esfera da reprodução das relações de poder, e assim na medida em que o educador estabeleça relações de acesso aos bens materiais de forma democrática, os sujeitos possam assim singularizar suas experiências de modo a produzir estruturas internas conscientes e críticas por meio de relações de poder que se façam igualitárias e equilibradas, rompendo com o ciclo de alienação presente numa sociedade marcada pela dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a constituição do psiquismo se dá a partir das relações que os sujeitos estabelecem em seu cotidiano, podemos supor que a consciência também se estrutura a partir de tais relações. Como exposto anteriormente, numa sociedade marcada pela dominação e pela luta de classes, a estruturação da consciência de forma alienada se dá com a reprodução e manutenção das relações de dominação no tecido social.

Ora, como pudemos observar na obra de Vigotski, a estrutura social determina a estrutura individual, ou seja, as relações sociais determinam a estruturação da consciência na medida em que os indivíduos se apropriam da cultura produzida pela humanidade. Assim sendo, levando em consideração os escritos teóricos de Agnes Heller, podemos afirmar que uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e pela dominação, necessariamente produzirá formas de pensamento e ação alienadas que reproduzem tais estruturas no processo de individualização e singularização dos sujeitos.

A mudança estrutural de uma sociedade não pode ser feita de uma hora para outra. Contudo, na medida em que as relações cotidianas consigam romper com a lógica de dominação, a estruturação de consciências desalienadas pode ser uma via de superação para a dominação posta no tecido social. É necessário então uma mudança de postura nas relações cotidianas, sendo que para tal, uma reflexão sobre as estruturas de poder se faz necessário para que no processo de conhecimento do outro, os sujeitos se vejam no processo por meio de relações que escapem a lógica de reprodução de si (cotidiano) e atinjam a esfera das generalizações humanas (não-cotidianas).

Entendendo a Escola enquanto instituição social responsável pela maior parte da formação humana e o educador como principal mediador de tal processo, compreender a necessidade de garantir o acesso aos bens materiais, culturais e simbólicos produzidos pela humanidade, pode se tornar uma das alternativas frente às desigualdades presentes na sociedade na constituição de consciências desalienadas, dotadas de pensamento crítico e reflexivo.

Romper com modelos tradicionais de uma educação moldados pelas estruturas hegemônicas de dominação pode ser a saída para o presente dilema. Assumir um compromisso social de superação dos moldes capitalistas das relações de dominação e oferecer métodos que superem o modelo tradicional da individualidade, se faz necessário para que os sujeitos possam acessar novas formas de objetificações e assim potencializar sua capacidade reflexiva a partir de relações que se estabeleçam de maneira horizontais, democráticas e igualitárias.

Não existem soluções prontas. O que podemos fazer é a partir de uma análise crítica de nossas relações, estabelecer métodos que favoreçam o acesso aos bens materiais, fomentando a relação coletiva na produção de conhecimento que possam favorecer o desenvolvimento crítico dos sujeitos, garantindo o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, rompendo com a lógica individualizante fomentando ações coletivas que visem generalizações do gênero humano.

REFERÊNCIAS

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, Abr. 2004.

Vygotsky, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia** / Liev S. Vigotski: tradução Claudia Berliner; revisão Elzira Arantes. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A IMAGEM DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Andréia Cristina Ferreira¹

Antutérpio Dias Pereira²

Janainna Fernanda da Silva Souza Castro³

Gustavo Leandro Martins dos Santos⁴

Marla Denilse Rheinheimer⁵

Diego Campos Pereira⁶

RESUMO

Nesse artigo que tem como objetivo analisar as imagens da mulher no livro didático “Porta Aberta” volume de História da editora FTD⁷, utilizado no Segundo Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental na escola estadual São Francisco de Assis no qual são reproduzidas algumas imagens preconceituosas em relação a mulher, caracterizando-a principalmente em situações vinculadas ao cuidar/subalternidade ou seja, negando o seu protagonismo na sociedade. A pesquisa realizada foi bibliográfica e documental, em que o livro foi tomado como a principal fonte para a realização desta breve análise de conteúdo. O questionamento que move essa pesquisa é: de que forma o livro didático aborda a imagem da mulher e qual representação da identidade feminina ele ajuda a construir? A abordagem metodológica justifica-se pela importância de se discutir o papel das mulheres na história da humanidade, bem como compreender como a imagem feminina foi construída no livro didático, que é um instrumento metodológico e ideológico importante no processo de ensino de história para as crianças.

Palavras- chave: Livro Didático. Imagens da mulher. Preconceito.

ABSTRACT

In this article aims to analyze the images of women in history textbook "Open Door History" FTD publisher, used in the second year of the first cycle of Basic Education, which reproduces some preconceived images in relation to woman, characterizing it especially in situations related to caring, denying its role in society. The research was literature and documents, in which the book was taken as a source to perform a brief analysis of content.

¹ Aluna graduanda de Pedagogia – Faculdade Eduvale – Jaciara-MT

² Professor Doutor e orientador da Faculdade Eduvale – Jaciara-MT

³ Docente em Psicologia Escolar II da Faculdade Eduvale. Especialização em Educação Especial e Trabalha no Fórum de Rondonópolis como Psicóloga Forense.

⁴ Graduação em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, FMU; Mestrado em Direito, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, MACKENZIE,

⁵ Advogada especialista em Direito Constitucional ofertado pela Escola de Ensino Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul e professora da Faculdade Eduvale/Jaciara.

⁶ Graduado em Administração pela Faculdade Anhanguera de Rondonópolis, Especialização em Marketing e estratégia de vendas, pela Instituição Business Group, IBG, Brasil; Especialização em Planejamento econômico e financeiro, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT; Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

⁷ LIMA, M. Porta Aberta : História. Editora FTD, São Paulo, 2014.

The question that drives this research is: how the textbook addresses the image of women and what representation of female identity it helps to build? The methodological approach is justified by the importance of discussing the history of women in human history as well as understand the female image built in the textbook, which is a methodological and ideological instrument important in the history of the teaching process for children.

Key words: Textbook. Images of Women. Prejudice

INTRODUÇÃO

Nesse artigo ao analisarmos as imagens das mulheres nos livros didáticos de história estamos trabalhando com uma sociedade que é fruto de um processo histórico que se deu ao longo da jornada da humanidade. Enquanto que a escola como instituição social tem por objetivo principal a socialização, reconstrução e manutenção dos saberes produzidos historicamente pelo homem por meio de uma complexa prática educativa que está inserida no processo pedagógico de ensino e aprendizagem que utiliza como instrumento o livro didático que é um dos mais antigos recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Mantendo-se ainda hoje como uns dos principais, se não principal, veiculador de conhecimento sistematizado.

Trabalhamos com o livro didático como um instrumento a serviço de um processo de formação e transmissão de conhecimento porque seu conteúdo é organizado de forma sistemática segundo a própria visão de escola de uma determinada sociedade.

A História, enquanto ciência do passado permite ao aluno compreender como a humanidade se configurou ao longo do tempo bem como os elementos sociais, econômicos e políticos que constituem essa configuração. Sendo assim, por meio da disciplina de história diversas representações e identidades são construídas pelos conhecimentos escolares trabalhados em sala de aula.

Escolhemos o livro didático Porta Aberta, volume de História porque percebemos na sua leitura a existência de imagens preconceituosas em relação à mulher. Que é relegada a segundo plano nas discussões promovidas pelos historiadores ao abordarem os sujeitos oprimidos cujas história não foram contemplados na historiografia brasileira, na literatura, nos meios de comunicação de massa e nos livros didáticos onde geralmente, predominaram as representações negativas produzidas pelas classes dominantes quando os mesmos aparecem.

Nesse sentido ao se tratar da participação da mulher no livro didático, as questões de gênero se constituíram no foco central de uma discussão de como a participação feminina é representada em uma historiografia dominada por uma intelectualidade masculina.

Nesse sentido a presente pesquisa objetivou identificar o que se ensina sobre a história das mulheres, identificando qual representação é construída a cerca do gênero feminino entendido aqui não apenas como diferença de sexo, mas como a identidade construída em torno das diferenças sexuais entre mulheres e homens (LAURETIS, 1994).

Para tanto contemplou como objetivos específicos a identificação dos conteúdos que contribuem para a construção de uma representação da mulher nos livros didáticos, a análise critica os conteúdos identificados e a descrição das análises realizadas Partimos da compreensão de que a disciplina de história permite compreender que as práticas sociais são construídas historicamente e que os nossos pensamentos acerca das coisas do mundo são subjetivados a partir das nossas relações sociais.

O livro didático figura enquanto instrumento metodológico amplamente utilizado na prática educativa escolar e também no ensino de história, a respeito podemos dizer às luzes de Bittencourt (2008), que ele é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura extremamente machista e sexista.

BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem sido no século XXI, o principal instrumento de trabalho dos professores e alunos, sendo utilizado nas variadas salas de aulas em condições pedagógicas, segundo Circe Bittencourt (2004:72) serviam como mediador entre a proposta oficial do poder que se expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. A autora ainda mostra que data de 1658, os primeiros livros organizados especialmente para encenar crianças e tinha como objetivo ensinar latim através de gravuras.

No Brasil, a leitura didática começou com a leitura de cartas manuscritas fornecidas por pais e professores. Oliveira (1984) nos fala que no século XIX e início do século XX os livros feitos em Portugal eram usados nas escolas brasileiras para ensinar a ler e a escrever noções de catecismo.

As primeiras publicações brasileiras para crianças, naquele momento foram regadas pelas aspirações modernizantes e nacionalistas ostentadas por alguns setores da sociedade e a identidade nacional é incorporada ao livro didático a partir das aberturas e proliferações das escolas republicanas. Os livros para crianças convertem-se instrumento de difusão das imagens de grandeza do país pelas formulações da classe dominante.

Assim, o livro didático tem como marca em suas histórias a falta de neutralidade. Segundo Nagle (1990:271) ele servia ao proposito político, suas utilizações como

instrumento difusor das pregações nacionalistas se faz forte na sociedade brasileira, por volta de 1915, contra a desnacionalização da infância. A autora continua, com vista a compensar o conteúdo patriótico, sentimental e idealista do nacionalismo, procurou-se estabelecer um conteúdo fundado no conhecimento da terra e da gente brasileira através dos fenômenos de ruralização e regionalizações.

Em um estudo sobre a Educação brasileira na Primeira República Nagle (1990: 271-273) nos mostra o uso do livro didático como instrumento formados do sentido nacionalista nas crianças. Foi o livro didático um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado nos Governos de Getúlio Vargas⁸ que com o Decreto-Lei n.1.006, de 30 de dezembro de 1938, institui-se a primeira medida governamental de lingüística e controle do livro didático.

Este Decreto Lei, em seu artigo 1º declara que: “*É o livro, no país, a produção ou a importação de livros didáticos*”, o que nos revela a ideia da liberdade de produção. Mas, no entanto se contradiz em seu artigo 3º ao afirmar que os livros didáticos que não tivessem autorização prévia do Ministério da Educação não poderiam ser adotadas nos ensinos das escolas Pré-primárias, primárias normais, profissionais e secundários, em toda República. Define-se pela primeira vez, o que deve ser entendido como livro didático,

Art 2º, § 1º compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º- Livros de leituras de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aulas; tais livros também são de textos, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe manual, livro didático. (BRASIL, 1980).

Nesse mesmo Decreto Lei criou-se a Comissão Nacional do Currículo do Livro Didático (CNLD). Essa comissão teve seus membros designados pela Presidência da República e escolhidos, por serem pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral; seria de sua competência: estimular a produção e orientar a sua importância; indicar o seu valor e aqueles que seriam traduzidos, editados por poderes públicos e ainda sugerir a abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país.

A CNLD poderia indicar modificações a serem feitas no texto original da obra examinada para que se tornasse possível a autorização de seu uso. A relação dos livros autorizados seria publicada em janeiro de cada ano no Diário Oficial, segundo o artigo 18 do Decreto-Lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938).

⁸ Getúlio Dornelles Vargas governou o Brasil de 1930 a 1945 e 1950 a 1954.

Outro momento em que o livro didático foi usado para atender os propósitos políticos refere-se ao Regime Militar iniciado em 1964. Neste regime foram assinados os chamados acordos MEC/USAID (1964 - 1969, algumas com vigências até 1971). Estes acordos entre o governo brasileiro e ao AID (Agency for International Development- Agência Norte-americana para o desenvolvimento internacional). Esses programas incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos e instituições educacionais.

De acordo Romanelli (1986, p.210) o livro didático é apresentado aos alunos e aos professores como instrumento pedagógico de ensinar e aprender cuja concepção é de que:

O livro didático não uma mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos provados, lei de papel mal escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrada e elitista (SEED, 2006)

O que é contestado por Circe Bittencourt (2008: 301) que o define como “um produto cultural fabricado por técnicos que dominam os seus aspectos materiais”, por esse motivo ele é antes de qualquer coisa uma mercadoria comercializável e altamente lucrável, tendo em vista os milhões que são investidos por ano especialmente no Brasil em livros didáticos, assim o mesmo faz parte da indústria cultural da lógica capitalista.

Sendo o livro um instrumento que dá suporte aos conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais, o Estado faz-se sempre presente no que se ensina no interior da escola, com essa consideração, é necessário que consideremos a manipulação de interesses sociais, políticos e econômicos à qual a produção do livro didático está vinculada.

A IMAGEM DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTORIA

É extremamente importante analisar os aspectos linguísticos e as imagens sócio culturais que caracterizam o gênero feminino e as formas pelo qual ele é representado. Por isso o conceito de gênero é importante para a construção da identidade da mulher.

O conceito de gênero tem o objetivo de chamar a atenção sobre a construção social dos sexos, sobre a produção do feminino e do masculino, não como algo dado e pronto no momento do nascimento, mas como um processo que se dá ao longo de toda a vida e vai fazendo com que as pessoas, os sujeitos, se tornem homens e mulheres de formas muito diversificadas, sempre de acordo com o que aquela sociedade, aquele momento histórico, a sua cultura, as suas relações étnicas, religiosas, de classe consideram, permitem e possibilitam. (CONFORTIN, 2003, p.109).

A imagem da mulher está interligada à sua história de vida e a fatores sociais que a envolvem. Ao estudar o passado observaremos que a mulher (construção histórica humana) viveu uma subordinação à dominância masculina e quase não é representada na história, devido principalmente ao seu estado de subordinação que inferioriza a mulher e eleva o homem a categoria de ser superior.

Os valores e ideologias apresentados nos livros didáticos de uma forma velada ou não muitas vezes representam uma determinada ideologia historicamente construída. Compreendemos nesse sentido que o livro didático muito contribui para a construção da compreensão dos elementos sociais entre os quais podemos citar o papel que a mulher desenvolveu na humanidade e a representação social da identidade feminina ao longo da história.

METODOLOGIA

Como uma das poucas ferramentas metodológicas de ensino nas escolas temos os livros didáticos que figuram como um dos maiores atores, sendo, em alguns casos, o único recurso metodológico dos quais os professores possuem, segundo Circe Bittencourt,

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrante da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. (BITTENCOURT, 2008, p. 299)

Mesmo sendo tão utilizado o livro didático não é algo fácil de definir e de analisar, mesmo que sua definição seja fácil diante de suas características únicas e específicas Trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares.

É um objeto de “múltiplas facetas”, e para a sua elaboração e uso existem muitas interferências [...] constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos para currículos educacionais. Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático. (BITTENCOURT, 2008, p. 301).

A pesquisa metodológica foi utilizada com o livro “*Porta Aberta*” volume de *Historia*”⁹, cujas imagens descreveremos e analisaremos buscando identificar os preconceitos referentes a imagem da mulher que estão presentes nesse livro didático de história que é utilizado por alunos do Segundo Ano do Primeiro Ciclo.

Entre as várias características gostaríamos de apontar alguns fatores essenciais e que nortearam as nossas análises: em primeiro lugar o livro didático é um dos instrumentos pertencentes à cultura escolar, isso significa que ele é algo próprio da escola, é produzido para ser utilizado no interior da escola, cabe destacar também que a produção da literatura didática tem sido alvo de preocupações governamentais, em especial os de história por isso que os dados foram analisados com base na teoria da análise de conteúdo que conforme Severino (2000 :121), “é aquela em pretende-se tratar e analisar as informações textuais constantes no objeto de pesquisa”, buscando uma compreensão crítica dos conteúdos postos a luz dos objetivos propostos para a pesquisa.

A análise de conteúdo configurou dois momentos essenciais: em um primeiro momento os conteúdos dos livros didáticos foram identificados e em segundo momento analisados tendo como procedimento a “decodificação dos significados postos na mensagem com base em elementos da semiótica (análise dos significados e significantes) e técnicas de mediação”. (SEVERINO, 2000: 40) Destacamos que para essa pesquisa apenas selecionaremos e analisaremos os conteúdos específicos que contribuem coma a representação da identidade feminina.

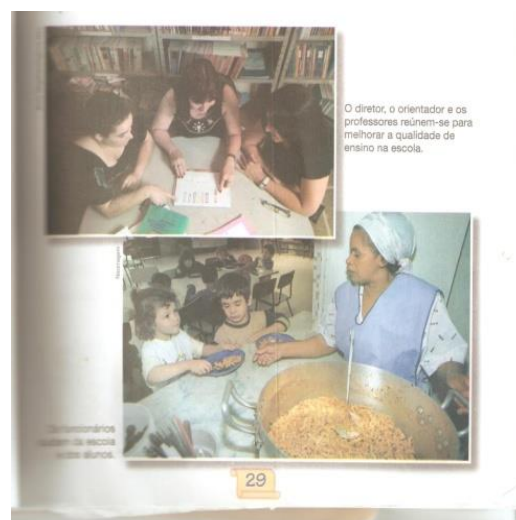
ANÁLISE DOS DADOS

Ao realizar a análise dos livros didáticos a partir dos seus aspectos básicos (forma, conteúdo histórico e conteúdo pedagógico) consideramos diversos elementos que auxiliaram na análise de conteúdo que propomos, primeiramente sobre a forma dos livros observamos que:

As primeiras páginas possibilitam uma visão do processo de sua fabricação, com a apresentação dos agentes que participaram da sua confecção. Essa materialidade é importante para que se possa compreender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta as informações. (BITTENCOURT, 2008: 312)

⁹ LIMA, M. *Porta Aberta : História*. Editora FTD, São Paulo, 2014.

Analisando o livro didático de história na página 29¹⁰ há uma figura com três mulheres brancas, reunidas em uma biblioteca, provavelmente professoras no seu momento de ampliação do conhecimento. A imagem demonstra erudição, estudo, contemplação filosófica, debate. Mas, porque a autora não colocou a figura de uma mulher negra e ou de uma índia mostrando a diversidade que há no ambiente escolar? Passando a mensagem que essas etnias não fazem parte do ambiente intelectualizado da escola. Na figura abaixo há uma representação da mulher negra/parda. Qual das duas imagens demonstra mais poder, prestígio e serve como exemplo para as crianças? A construção da identidade parte de uma versão do empoderamento.



A segunda imagem (cozinheira/merendeira) da página 29 demonstra o preconceito que existe nessa primeira figura. Na tarja ao lado da figura a diretora, orientadora e sua professora reúnem-se para melhorar a qualidade de ensino na escola. Na mesma página 29 analisando a figura segunda que esta abaixo aparece uma foto de uma mulher de cor parda servindo a refeição ao aluno; mas porque não colocasse uma branca pra estar servindo a refeição ao aluno? Porque não incluiu a mulher da cor parda na primeira figura como uma diretora ou mesmo professora?

A questão de gênero está fortemente representada na sociedade, por meio de vários canais de comunicação a todo tempo representações são construídas principalmente em bases de padrões e estereótipos que conferem uma determinada identidade à mulher.

Historicamente a mulher foi considerada em várias sociedades como um ser inferior ao homem, o que pode ser a explicação para o gênero feminino ter se configurado como um “grupo social” minoritário o que a exclui da escrita da história da humanidade, como já

¹⁰ LIMA, M. Porta Aberta : História, p 29

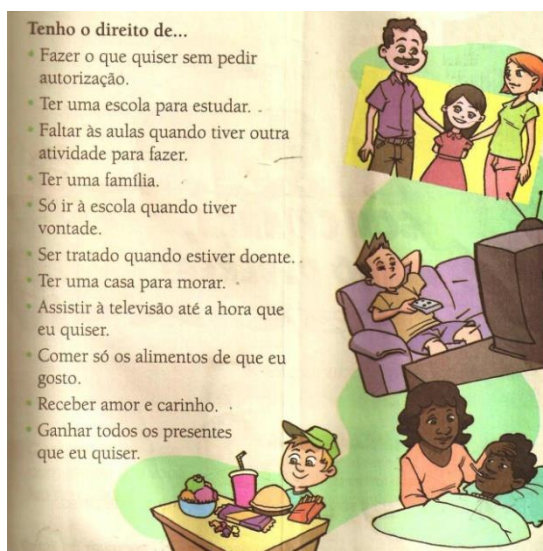
indicamos a história da humanidade é representada e apresentada de uma forma geral como a história dos homens.

Na pagina 30¹¹ temos uma figura masculina (representado como um professor) junto com uma aluna mas questiono por que não colocou uma imagem feminina?



A imagem masculina sempre é representado transmitindo a ideia de liderança. Dificultando que os alunos percebam que as figuras femininas também tem competência e sabedoria para liderar qualquer situação. Sobre isso Circe Bittencourt (2008:305), irá nos dizer que “os discursos nos textos didáticos também tem sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção dos grupos étnicos” e nos entendemos que também os de gênero.

Na pagina 35¹² das atividades do livro, na primeira figura mostra uma família tradicional feliz, o pai com seu olhar de responsabilidade pela sua família enquanto que a mãe e a filha demonstra o agradecimento por esta singela proteção e transmitem um sentimento de felicidade.



¹¹ LIMA, M. Porta Aberta : História, p 30

¹² LIMA, M. Porta Aberta : História, p 35

Na terceira figura da página há uma mãe negra preocupada com seu filho doente transmitindo um sentimento de impotência. Mas, porque na imagem da mãe negra não se constituiu uma família como na figura 1? Tradicionalmente segundo Kabengele Munanga (2004) as mulheres negras são representadas como mães solitárias e as famílias que são consideradas como “tradicionais” as representações são na sua maioria de pessoas brancas (homem, mulher e criança). Quando uma criança olhar para essas figuras qual será a mensagem que ela vai receber sobre a representação, ou representações da mulher enquanto gênero feminino que está sendo construída por meio desses conteúdos, textos e imagens que discorrem de forma pejorativa sobre a mulher.

Desta forma, pode se concluir que ao representar homens e mulheres de forma distintas, os livros didáticos estão contribuindo para a construção de imagens estereotipadas de homens e mulheres, visto que a escola é o lugar onde as pessoas aprendem a se conhecer e reconhecer (LOURO, 2001) e o livro didático uma ferramenta muito utilizada para esse fim.

Analizando o preconceito que existe na imagem da mulher no livro didático de história percebemos que a funções do homens e mulheres quem determina é a sociedade que os trabalhos relegados as meninas são sempre relacionadas ao lar. E as brincadeiras são as mais simples possíveis, com menos movimento e menor esforço físico, enquanto, isso as brincadeiras dos meninos necessitam de mais esforços físico ou seja com muita movimentação.

Na página 38 do livro o assunto abordado era sobre os direitos da criança: observando essa página na primeira figura existe uma criança do sexo masculino ao lado da bandeira; porque não colocou uma imagem feminina? Na segunda figura um menino sendo atendido pelo médico. Por que não colocou a imagem feminina representando o médico que estava atendendo a menina. Isso demonstra que as profissões mais valorizadas socialmente e financeiramente são representadas por homens demonstrando um preconceito contra a figura da mulher.

Na página 41 há outra figura de um menino sendo atendido por um médico branco, que poderia ser cor parda ou mesmo o menino. Na segunda figura há um menino sendo educado por uma figura feminina. Esses personagens são da cor branca mas, poderiam ser da cor parda ou negros.



O ato de educar sendo realizado pela professora nos remete ao cuidar que é sempre representado pelo gênero feminino e branco no referido livro e é pouco valorizado pela sociedade.

Na página 59¹³, na primeira figura a mulher sempre esta fazendo os trabalhos de casa (lavar, passar, cozinhar, limpar a casa) e as crianças estudando e realizando os tarefas da escola, enquanto a mãe trabalha em casa.

O que nos remete a figura invisível e onipresente do pai que deve estar trabalhando para promover o sustento da família. Essas imagens transmitem noções ideológicas de papéis sociais definidos pela sociedade patriarcal na qual o homem era o provedor e o senhor absoluto do lar e a mulher tinha que ser bela, recatada e do lar como a figura abaixo nos mostra.



Na página 74¹⁴ do livro didático de história porta aberta conforme a primeira figura temos um casal dos dias de hoje abraçado a mulher mostrando a alça do seu sutiã e sua blusas de alças com todo o seu direito enquanto isso na segunda figura tem um casal da década de 60 a mulher com suas veste comportada.

Na pagina 113¹⁵ na figura primeira percebe o trabalho todo feminino cuidar da casa dos filhos e as meninas aprender costurar com sua mãe. A figura da mulher, geralmente, aparece envolvida no ato de ensinar, com sua toda delicadeza e carinho. Será que o sonho de todas as mulheres é exercer profissões vinculadas ao lar? Será que as alunas querem seguir essas profissões? Ou estamos criando modelos femininos baseados em uma ideologia machista?

¹³ LIMA, M. Porta Aberta : História, p 59

¹⁴ LIMA, M. Porta Aberta : História, p 74

¹⁵ LIMA, M. Porta Aberta : História, p 113

Na página 121, na segunda figura, ao analisarmos as cenas nos quadrinhos, verifica-se que o comando de ordem, ou a liderança sempre é representado pela figura do pai que o único responsável para pagar as contas da casa, trazer o alimento para a família. Para a figura materna resta o trabalho enfadonho e rotineiro da casa e o cuidar dos filhos. Voltamos a ideologia da mulher bela, recatada e do lar, sendo repetida várias vezes no livro. Conforme podemos verificar na página 154, na qual há uma figura feminina, representando uma professora preocupada com seu aluno doente explicando a ele a necessidade de tomar um remédio e como será prazeroso ter uma vida saudável. Na outra figura, na mesma página, temos outra imagem de uma professora também preocupada com seu aluno que não estava indo a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de História é extremamente importante no currículo escolar, pois contribui para a aprendizagem e compreensão das questões sociais que se configuram ao longo do tempo.

Assim, falar da mulher na história pressupõe compreender as questões que permearam a sua história e os fatores que contribuíram para construção da sua identidade. Questões chegam aos espaços escolares por meio dos conteúdos curriculares, sendo os livros didáticos um instrumento metodológico largamente utilizado pelos professores para o ensino dos conteúdos, compreendemos que este deve contribuir com o processo de discussão sobre a história da mulher ajudando a re-significar a sua identidade enquanto gênero oprimido.

Desse modo finalizando procuramos compreender de que forma o livro apresenta a mulher nos conteúdos históricos de uma forma a sua identidade é representada por meio de conteúdos e assim concluímos que referido livro apresenta ao longo dos seus vinte capítulos diversos conteúdos históricos que contemplam a presença feminina, demonstrando assim que há um esforço do conjunto de autores de localizá-la na história da humanidade.

REFERÊNCIAS

APLLE, M. Cultura e Comercio do Livro Didático. In: APLLE, M. Trabalho Docente e Textos: Economia Politicas das Relações de Class. e de Gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.P.81-105

BITTERN COURT. Circe (org): et al. O saber historia na sala de aula. livros didáticos entre e imagens.9 ed: contexto. São Paulo.2004

BITTENCOURT. Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Decreto- Lei 1.006, 30 de Dezembro 1938. Estabelece as condições de produção importante e utilização do livro didático. Lex.v.1, p1-6

BRASIL, Secretaria Fundamental Parâmetros Curriculares Nacional terceira e quarta ciclos: apresentação dos temas transversais MEC/ sef, p.19-41, 1998

CONFORTIN, Helena. Discurso e Gênero: a mulher em foco. In GHILARDILUCENA, Maria Inês (Org.). Representações do Feminino. Campinas: Átomo, 2003, p. 107- 123.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Tendências e Impasses. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 207-242.

LIMA, M. Porta Aberta: História. Editora FTD, São Paulo, 2014.¹⁶

LOURO, Guacira Lopes. gênero sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturista. Petrópolis: vozes, 1997.

ROMANELLI. Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930, 1973). 8.ed. São Paulo: vozes, 1986

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Vol. 22. São Paulo: Cortez, 2000.

¹⁶ LIMA, M. Porta Aberta : História. Editora FTD, São Paulo, 2014.

CRIANÇAS E MÍDIAS DIGITAIS: uma abordagem histórico-social e da infância contemporânea.

Antonio Cleber Zequetto¹

RESUMO

Este trabalho, pautado numa perspectiva histórico-social da criança, traz considerações sobre os contornos que a infância assume na contemporaneidade. Busca-se contribuir para uma análise que abarca a infância na contemporaneidade, as mídias sociais e o papel que a criança exerce na sociedade, tendo em vista o desenvolvimento das tecnologias digitais com as quais ela interage, como seu protagonismo intermediado pela selfie.

Palavras-chave: infância, redes sociais, selfie

ABSTRACT

This work, based on a historical-social perspective of the child, brings considerations about the contours that childhood assumes in the contemporaneity. It seeks to contribute to an analysis that includes childhood in the contemporary world, social media and the role that children play in society, in view of the development of the digital technologies with which it interacts, as its protagonism mediated by selfie.

Keywords: childhood, social networks, selfie

APONTAMENTOS INICIAIS

A sociedade atual está marcada, sobretudo desde a última década, por profundas mudanças culturais, que têm afetado os modos como os sujeitos aprendem, se relacionam e se constituem. O crescente avanço dos recursos tecnológicos concorre para que novos conhecimentos sejam produzidos com o acesso à internet. Com esse avanço digital, o ambiente relacional da criança se redefine constantemente. A concepção histórico-social da criança, na perspectiva de Ariès (2014), aponta para discussões que abarcam as suas relações com a família e a escola. Com o advento da modernidade², nota-se que a criança, confinada

¹ Professor de Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Corumbá/MS. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - UFMT – Câmpus de Rondonópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea – GEIJC.

² O termo modernidade, refere-se segundo Giddens (1991) a um estilo, costume de vida ou organização social que emergiram da Europa no século XVII e que se consolidou, de certo modo, como mundial em sua influência. Argumenta-se, sobretudo, que ao final do séc. XX estas características particulares se elevaram para além de uma simples definição sobre mudanças, mas um sistema social que emergiu sobre as grandes transformações globalizantes, pois a “modernidade é inerentemente globalizante [...], evidente em sua ação de desencaixe e reflexividade” (GIDDENS, 1991, p.69).

nos espaços da família e da escola, ganha certo protagonismo social por seu vínculo de dependência em relação aos adultos.

Este trabalho interessa-se, especialmente, em refletir sobre as constituições subjetivas e sobre a exposição do corpo da criança por meio da utilização do novo artefato virtual denominado “selfie³”, isto é, autorretratos publicados na plataforma virtual. Essa busca, entrelaçada aos conteúdos teóricos, pretende fornecer subsídios para futuras pesquisas sobre os temas infância, mídia, internet e cultura digital.

Para aprofundar os estudos, este trabalho pretende promover uma interlocução que compreenda abordagens de outros autores contemporâneos para tratar sobre os temas mídias, infância, internet, pesquisa *com e sobre* crianças e cultura contemporânea. Dentre eles, sem hierarquias ou privilégios, estão Bauman, para entender o âmbito da modernidade e suas consequências no mundo contemporâneo e dialogar sobre as questões de identidade social; Buckingham, para apontar elementos que compreendam os debates sobre as necessidades, vantagens e desvantagens do uso da internet pelas crianças, bem como sobre os desdobramentos que as mídias sociais digitais produzem no âmbito da construção social da infância; Corsaro, para ponderar as concepções da sociologia da infância e as argumentos que legitimam as crianças como atores sociais; Hall, para discorrer sobre os fenômenos culturais na construção da identidade contemporânea e Salgado (2005) para tratar da infância na contemporaneidade e sua ressignificação social.

Desse modo, faz-se importante problematizar a infância, sobretudo em suas novas configurações no contexto da cibercultura, bem como os sentidos, os conhecimentos e as práticas sociais que as crianças constroem ao se relacionarem com as mídias digitais, no sentido de compreender suas constituições subjetivas e os modos como produzem imagens de si e as exibem para o outro por meio desse novo artefato virtual, denominado “selfie”.

³ Em novembro de 2013, o dicionário Oxford escolheu *selfie* como a palavra internacional do ano. O motivo da escolha se justificou pelo resultado de pesquisas realizadas pelos editores do dicionário Oxford, que mostraram um aumento de 17.000% referente ao ano anterior no uso do termo *selfie*. Também foi pesquisado por estes profissionais da Oxford quando ocorreu o uso da palavra *selfie* pela primeira vez de forma escrita. E encontraram um registro feito por um estudante em um fórum *online* australiano da ABC Ciências, em setembro de 2002. A explicação para esse número expressivo do uso da palavra *selfie*, em 2013, está relacionada com as novas formas de comunicação e interação do sujeito com a sociedade, com a cultura e com as novas tecnologias. Lévy (1999) denominou de cibercultura, conceituando como —o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. O ciberespaço refere-se a um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores (LÉVY, 1999, p. 17, 94 apud LIMA, 2015).

A REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA E O SENTIMENTO PELA INFÂNCIA

A contribuição dos estudos do historiador francês Philippe Ariès para a atualidade, no que respeita os estudos sociais da infância, é valiosa não apenas por retratar e representar da criança nos tempos da história, mas por fornecer argumentos e conteúdo para entender qual é a contribuição da infância para a sociedade, especialmente sobre a infância com uma categoria social.

O trabalho de Philippe Ariès (1960), intitulado *História Social da Criança e da Família* constitui provavelmente o marco mais importante no sentido da tomada de consciência da criança. Nas palavras de Peralva (1997), “o marco inaugural que destaca as idades da vida – infância, adolescência e juventude – não mais como fenômenos naturais, mas imbuídas de caráter social e histórico (PERALVA, 1997, p.15).

A partir da análise desta obra historiográfica se pode observar que as questões da história da infância e da aprendizagem humana estavam relacionadas conceitual e socialmente. Nota-se que a ênfase na pesquisa está na simultaneidade no tempo do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna e da aparição de instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem. Evidenciando, por sua vez, que a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua especificidade.

Cabe salientar que, a ideia de o autor representar as idades da vida a partir da análise das obras de arte, é uma abordagem inovadora. Ariès demarca as etapas da vida não apenas com um fator biológico, mas que dizem respeito às funções sociais em que eram atribuídas as pessoas (ARIÈS, 1981, 2014). O autor aponta a necessidade social de marcação da vida pelo tempo cronológico. Não se trata, apenas, de uma intenção de esquadrihar a vida do sujeito, mas em demonstrar como isso é fundamental para a organização social. Ao usar da história, desmistifica algumas concepções de teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano e pondera, sobretudo, como a própria vida humana se transforma num instrumento de classificação social. Sua acuidade na análise linguística traz questões de cunho social muito significativas, pois descreve as experiências cotidianas, que se materializam à singularidade da vida. Com efeito, as idades da vida situam-se por tempos bastantes delimitados. A idade da *in-fans* - termo de origem latina que se remete àquele que está destituído de linguagem:

A primeira idade é a infância, que planta os dentes e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os 7 anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de

enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] Após a infância vem a segunda idade...chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho [...] essa idade dura até os 14 anos (ARIÈS, 2014, p.6-7).

Quanto à idade juventude:

A terceira idade é chamada adolescência [...] que dura até os 28 anos e pode estender-se até 30 ou 35 anos. É chamada adolescência pois a pessoa é bastante grande para procriar, e os membros estão aptos para receber força e vigor do calor natural. Depois segue-se a juventude, que está no meio das idades e dura até os 45 anos. Essa idade é chamada juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros[...] (idem).

Quanto à fase adulta:

Depois segue-se a senectude, que indica a pessoas está no meio do caminho entre juventude e velhice. [...] A velhice, segundo alguns até os 70, e segundo outros não tem fim até a morte. É chamada assim porque as pessoas velhas já não têm sentidos tão bons como já tiveram (idem).

Nesta descrição, organizada propositalmente em 3 parágrafos, nota-se que essa compreensão irá respaldar os sentimentos e concepções que se tem na atualidade sobre as convenções das etapas da vida, que em maior ou menor graus, são consequências, hoje, de posturas, dilemas e posicionamentos entre as relações de famílias e dos fenômenos sociais.

O eixo central das discussões problematizadas por Ariès, resumidamente, situam-se em torno de duas grandes teses: o sentimento pela infância e a vida privatizada das crianças. Quanto ao sentimento sobre a existência da infância, registra-se que ocorre a partir do séc. XIII. No entanto, algo pertinente a destacar é que a especificidade da infância não era considerada, isto é, não era atribuído valor à presença das crianças. Para Ariès, isso não significa que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. E,

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 2014, p.99)

Conforme observa Ariès, partir das imagens estampadas nas pinturas da época, “a vida quotidiana das crianças estava misturada com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos” (ARIÈS, 2014, p.21). A evidência dessa indiferença à presença da criança não se verifica apenas nas imagens, mas também nos trajes que utilizavam até o século XIII, comprovando o quanto a infância era pouco particularizada na vida real:

Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. [...] a idade média vestia indiferentemente todas as classes de idades [...]. Nada no traje medieval, separava a criança do adulto (ARIÈS, 2014, p. 33)

As representações sociais da criança presentes na iconografia alegórica a partir do séc. XIV retratam uma criança não estáticas de personagens simbólicas apenas, como nas representações religiosas do menino Jesus no século XI, mas com cenas de gênero e pinturas anedóticas, cujos personagens mais frequentes nessas pinturas, eram as crianças:

A criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão; mas ‘ressaltada’ no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou s circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor, etc.; ou a criança na escola. (ARIÈS, 2014, p.21)

Ariès realiza uma verificação dos registros de um diário médico que permite conhecer as rotinas das brincadeiras e etapas do desenvolvimento de uma criança. Consta-se que o brincar não era uma atividade restrita apenas às crianças, pois “não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos” (ARIÈS, 2014, p.46).

No que diz respeito à vida particularizada das crianças, outra grande tese de Ariès, refere-se ao fato de que as crianças foram confinadas ao universo do adulto. Os lugares de convivência passam a ser institucionalizados, e isto resulta na retirada da criança de seu espaço público e suas vidas passaram a ser privatizadas, ora pelos pais, ora pela escola. Houve, sobretudo, um novo interesse por parte dos educadores do século XVII em relação à infância. Este sentimento moralista inspirou toda educação até o século XX, em todos os setores da sociedade, pois “o apego à infância e sua particularidade não se exprimiu mais através da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 2014, p.104).

O sucesso das instituições escolares e as práticas de educação que proliferavam a partir dos reformadores, dos fundadores de colégios do fim da Idade Média, conseguiram impor um sentimento que orientava para a necessidade de disciplina, por que era necessário corrigir toda leviandade da infância e da juventude, logo, era necessário conhecer melhor sobre ambos. A escola, como consequência, assume o papel de muitas famílias (ARIES, 2014).

Segundo Ariès, esse novo sentimento, apesar de parecer uma conduta precedida pela rigurosidade, configura-se como uma séria e autêntica atenção em relação à infância, que antes era percebida apenas como um período de distração e papricagem por parte dos adultos, mas que agora torna-se uma preocupação de todos adaptar-se ao universo da criança a fim de desenvolvê-la para a racionalidade. Alguns conselhos civis, por isso, eram bastante expressivos, aplacando a severidade e tom austero que às vezes esse ato disciplinar lhe impunham:

“As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com frequência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade deitas de tempos em tempos as comovem e as conquistam. Algumas carícias, alguns presentinhos, algumas palavras de confiança, e cordialidade impressionam o seu espírito, e poucas são as que resistem a esses meios doces e fáceis de transformá-las em pessoas honradas e probas⁴” (ARIÈS, 2014, p.104)

Essa nova descoberta para a ser adotada também pelas famílias que também se dedicam a “preservar” e “disciplinar” as crianças. Logo, perde-se a noção de quanto elas são necessárias para a sobrevivência da própria sociedade e suas rotinas, para além de institucionalizada, tornam-se separadas. Isto é, as crianças ficam isoladas do convívio social que envolva a vida dos adultos.

Nas etapas da vida descritas por Ariès, percebe-se o quanto os dilemas da vida capitalista na atualidade são evidentes, pois antes a vida social das crianças era permeada pelos costumes dos adultos. As habilidades, experiências e serviços aprendidos pelas crianças permaneciam graças à convivência mútua, onde as atribuições eram repassadas naturalmente.

Com efeito, a criança quando assumiu uma posição restrita na sociedade ficou condicionada à essas duas instâncias sociais - a família e a escola - as quais lhes atribuem responsabilidades sob à perspectiva de um projeto capitalista⁵. Nesse sentido, as crianças precisam serem “preparadas” para a sociedade, como se fossem mercadorias. Logo, desconsidera-se o fato de que elas já participam dos sistemas sociais, mas ficam à deriva aguardando uma oportunidade até que seja “madura” o suficiente. Mas, sobre qual suficiência se considera? Exige-se que as crianças estejam aptas para agir, pensar, opinar e relacionar? Elas não sabem fazer isso?

⁴ Esta citação refere-se ao depoimento do conselheiro Goussault, em *Le Portrait d'une honnête femme*, 1693.

⁵ A essência do projeto capitalista é o *capitalismo*, entendido por Giddens (1991) como um sistema de produção de mercadorias sobre a relação entre a propriedade privada do trabalho e o capital assalariado sem posse de propriedade. Nesta relação forma-se o eixo principal de um sistema de classes. Este empreendimento depende da produção para mercados competitivos (GIDDENS, 1991).

As pistas descritas por Ariès nos permitem problematizar e entender como a infância foi e continua sendo indispensável para a sobrevivência do capitalismo na atualidade, uma vez que se pensa desde a Idade Média a educação como moralização da infância. Esta preocupação psicológica e moral, corresponde a um tempo de “ensino” capaz de curar o homem da infância e juventude, idades de imperfeições, sob todos os aspectos (ARIÈS, 2014).

Até mesmo a atividade lúdica passou a ser institucionalizada na modernidade tardia. O brincar da criança se configura como uma tarefa privatizada e muitas das atividades que lhes são atribuídas acabam por ocuparem os tempos livres que a criança possa ter com o propósito de prepará-la para a vida e mercado social. A subjetividade da criança fica capturada, e originada pelas novas estruturas e demandas sociais da modernidade, mescla-se nas relações sociais.

Essa lógica capitalista se estende aos nossos dias, uma que vez a escola educa na perspectiva de “preparar” ou “formar” cidadãos maduros para a vida social. Sob este olhar os questionamentos pertinentes que surgem são: A escola está realmente preparando alunos, sob a perspectiva de cidadãos críticos para a autonomia? As metodologias de ensino vigentes são transformadoras ou se constituem apenas de uma mera reprodução de um sistema que favoreça o interesse de alguns segmentos? Estas questões abrem caminhos para reflexões em que se perceba a vida de crianças e jovens hoje.

Embora relevante, muitos críticos apontam o trabalho de Ariès como limitado, por retratar apenas a realidade de crianças de classes superiores. Pollock (1986) apud Buckingham (2004) pondera que as evidências apresentadas em sua pesquisa talvez revelem mais sobre as mudanças nas convenções da representação artística do que sobre as mudanças na realidade social. Porém, para que se problematize o tema considerando também esta posição se faz necessário uma contextualização temporã, que será abordado a seguir.

INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Os estudos sociais da infância apontam para a necessidade de considerar a complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças, em detrimento de focalizar o desenvolvimento de resultados, como nas teorias construtivistas. O desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e sua localização cultural na sociedade. É a linguagem a ferramenta de participação na cultura e o princípio da apropriação pelo indivíduo (cf. CORSARO, 2011).

A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Por essa razão, o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (VYGOTSKI, 1993 apud FACCI, 2004).

Corsaro (2011) postula que a socialização da infância não ocorre apenas na adaptação e internalização da criança ao adulto, mas num processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que deve ser valorizado é a importância da atividade coletiva, pois é no compartilhamento e nas negociações que as crianças promovem cultura entre os adultos e entre si (JENKS e PROUT, 1998 apud CORSARO, 2011). Nesse aspecto, os processos de socialização cada vez mais complexos, ocorrem a partir do momento em que as crianças de menor idade se comunicam começam a passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar (PROUT, 2004 apud DELGADO, MULLER, 2005), pois a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social.

E apesar de as famílias representarem uma estrutura social como primeira rede de contatos, de fundamental importância sobre a vida da criança nas suas relações, a socialização não depende exclusivamente da família. Pode-se dizer que este processo se amplia quando a criança vai para o ambiente escolar bem cedo, porque os pais têm que trabalhar fora, e ali aprendem a compartilhar suas coisas, e a se relacionar com outras crianças da sua idade. Cada uma leva para seus aprendizados e vivências de casa, e acaba passando isso para seus colegas, sejam eles adequados ou não, assim como absorve o que observa e lhe agrada do outro. A interação social do mundo moderno que deu origem à “[...] necessidade de cuidados externos [para a criança] aumentou drasticamente nas sociedades ocidentais, no início da década de 1960, uma vez que mais mulheres passavam a integrar o mercado de trabalho” (CORSARO, 2011, p. 131).

De acordo com Hall (2014), as constituições do sujeito contemporâneo são fragmentadas e compostas de várias identidades. Logo, o indivíduo na sociedade atual não está mais estável e unificado, mas é um projeto múltiplo e híbrido que assume diversas identidades em cada instância social. Assim, diante do mundo globalizado se pode observar que há múltiplas e variadas possibilidades de representações de identidades do indivíduo. A internet, se consolida como um dos espaços mais férteis para que essa construção se desenvolva, porque é um espaço comum a todos, onde há variedade de linguagens e representações sociais manifestas (SOBRINHO, 2015; HALL, 2014).

Essa fragmentação também é percebida nas teorias do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que salienta não há identidade em si, mas um movimento em direção a alguma coisa ainda indeterminada. Sobre essa visão particularizada de subjetividade o autor reitera,

“Se você fica instigando a declarar a minha identidade (ou seja, o meu “eu postulo”, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos), esse é o máximo a que me pode levar. Só consigo ir até aí...” (BAUMAN, 2005, p. 21)

Adentrando ao aspecto das crianças em relação as mídias, Buckingham (2004), um pesquisador contemporâneo que muito tem contribuído nas teorias sobre a infância problematiza este campo de estudo. No livro *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*, o autor oferece uma revisão crítica e equilibrada das pesquisas e debates sobre o tema. Para Buckingham (2004), a infância é uma construção social, cujas definições são oriundas de noções coletivas, resultantes de processos sociais e discursivos sobre as crianças:

“A infância é variável – histórica, cultural e socialmente variável. As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de forma muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais. [...] O significado de infância está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (mídia, academia e nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares” (BUCKINGHAM, 2004, p.10).

Percebe-se que a infância, privatizada aos moldes da escola e da família, vem sendo institucionalizada na sociedade não por representar discursos incoerentes ou sem consistência, mas por apresentar definições claras sobre as responsabilidades que as crianças devem estar submetidas nas rotinas e relações sociais entre os adultos e elas mesmas. No entanto, mesmo diante do que está estabelecido, seja por pais ou professores, as crianças costumam desafiar e negociar essas definições, às vezes não de maneira direta, mas através de táticas. Por esta razão, tratar de infância é considerar seu significado “um termo mutável e relacional, que se redefine constantemente” (BUCKINGHAM, 2004, p.10).

A representação da infância na contemporaneidade, segundo Buckingham (2004) não é neutra, mas advém de um processo histórico e cultural que evolui constantemente, por vezes marcado por discursos *sobre* crianças direcionado para adultos; e *para* crianças produzidos por adultos, porém fora do alcance delas. Esta conduta, justifica-se pela necessidade de proteção e preservação de uma pureza inata que precisa ser supervisionada e disciplinada. Paira, deste modo, uma permanente definição adulta de infância no complexo eixo das influências entre o positivo e o negativo, mas que, no entanto, são repressivas e reprodutivas.

Na perspectiva das influências sob o cotidiano das crianças “[...] a tecnologia de modo geral é vista como responsável pelas transformações nas relações sociais, do funcionamento da mente e das concepções básicas de conhecimento e cultura e – o que é crucial neste contexto – pela transformação do que significa aprender, e ser criança” (BUCKINGHAM, 2004, p. 33).

As mídias, especificamente, de acordo com Buckingham (2004), parecem na atualidade como responsáveis pelo apagamento das fronteiras entre infância e idade adulta e, conseqüentemente, por um abalo na autoridade dos adultos. Desse modo, teóricos argumentam que há um crescente abismo de gerações no uso das mídias e que a experiência dos jovens com as novas tecnologias (especialmente com os computadores) está cavando um fosso entre sua cultura e a da geração de seus pais. Longe de apagar as fronteiras, as mídias são vistas aí como responsáveis por um fortalecimento delas – apesar de agora serem os adultos aqueles que se acredita terem mais a perder, uma vez que a habilidade das crianças com a tecnologia lhes dá acesso a novas formas de cultura e comunicação que, em grande parte, escapam ao controle dos pais.

Diante deste dualismo, Buckingham (2006) apresenta um debate crítico sobre o contexto das mídias nas relações e interação com as crianças, com argumentos bastante distintos. Por um lado, teóricos como David Elkind (1981), Marie Winn (1984) e Neil Postman defendem a tese de ‘morte da infância’. Diante dos avanços dos recursos tecnológicos midiáticos desencadeou-se um ‘apressamento da infância’. Elkind (1981), por exemplo, propõe que o amadurecimento da infância deva ser lento, seguindo um ritmo próprio. Apoiado no modelo do desenvolvimento infantil de Piaget, ele argumenta que

[...] as crianças só aprendem verdadeiramente quando estão prontas para fazê-lo. Forçá-las a passar por cima de estágios em seu desenvolvimento tornará muito mais difícil para elas estabelecerem um sentido seguro de sua identidade pessoal, deixando-as despreparadas para as dificuldades da adolescência. (BUCKINGHAM, 2004, p. 19)

Winn *apud* Buckingham (2004), caracteriza uma crescente epidemia de problemas sociais que afetam as crianças e que a perda de controle por parte dos pais e da família nuclear e culpa a liberdade concedida as crianças, e especialmente que o acesso desregrado a televisão como consequência da desapropriação desse período de infância, uma vez que a criança substitui o brincar por assistir. Tanto Elking como Winn veem nas mídias o grande vilão que desregula a infância e são, porém, saudosistas à uma referida Era de Ouro da Infância e reconhecem uma necessária mudança na história. Entretanto, “ambos acabam caindo

novamente na infância como um fenômeno natural, visto implicitamente como atemporal” (BUCKINGHAM, 2004, p. 20)

Segundo Postman *apud* Buckingham (2006), a preocupação se concentra no conteúdo sob qual as crianças estão submetidas. E atribui à tecnologia, especificamente a imprensa, a causa de um “florescimento da infância” desnecessário; e entende que a televisão está corrompendo a pureza das crianças, revelando os “segredos” da idade adulta tornando-os perceptíveis, como consequência atribui um desaparecimento do período da infância a esse fenômeno.

Diante do exposto, nota-se que os argumentos aqui apresentados não refletem diretamente a percepção das crianças sobre o meio em que estão inseridos. O fato de atribuir às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças e de abalar sua individualidade, ou mesmo, destruir sua inocência, retrata mais diretamente muitos dos medos e desejos que os adultos sentem em relação à infância.

Uma nova perspectiva contemporânea, segundo Buckingham (2006), aponta que a tecnologia digital também é ambivalente. Apesar de muitas visões negativas pelo uso das novas tecnologias digitais, que atribui tanto às crianças como aos jovens, o acesso a violências e demais conteúdos considerados adultos, em contraste, há um debate positivo que atribui às novas mídias um perfil mais democrático e menos autoritário nas relações sociais. Avalia-se que elas engendram novas formas de consciência e as levam para além da limitada imaginação de seus pais e professores. Por isso, Buckingham argumenta:

Longe de serem vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de ‘alfabetização midiática’, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negado aos adultos. As novas tecnologias de mídia, em especial, são consideradas capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a auto realização (BUCKINGHAM, 2004, p. 30).

Buckingham (2004), considera que os ambientes midiáticos nos quais a criança está inserida estão cada vez mais difusos. A questão de as crianças serem vistas como um público ‘ativo’ ou como vítimas ‘passivas’ das mídias não pode ser respondida de maneira abstrata, mas por meio de uma investigação que leve em conta as diversas maneiras com que os públicos usam e interpretam as mídias, e os contextos sociais em que o fazem.

Neste sentido, se pode perceber que apesar de diferentes concepções, todos que analisam constroem histórias da infância e parecem convencidos de que estamos atravessando um período de mudança intensa e de longo alcance, tanto no que diz respeito aos conceitos

dominantes de infância quanto à própria experiência vivida pelas crianças” (BUCKINGHAM, 2004, p.41).

Entretanto, de acordo com Salgado (2005), não é possível refletir sobre a infância sem perpassar pelo universo do adulto, pois ambas estão atravessadas e se resinificam constantemente.

A infância e a vida adulta, são categorias que estão fortemente interligadas, de modo que não há como uma sobreviver sem a outra. Mudanças na infância provocam mudanças na vida adulta ou vice-versa. É nesse sentido que as posturas extremas ou essencialistas sobre a infância contemporânea, ao congelarem tanto a criança quanto o adulto, não consideram as diversas infâncias com que nos deparamos pelo mundo afora e as alterações que a cultura, a história, as condições econômicas e sociais não cessam de provocar nos modos de ser criança e adultos. (MAYALL e ZEIHNER, 2003 *apud* SALGADO, 2005, p.65).

Corsaro (2011), afirma que apesar de muitos estudos criticarem negativamente a influência da mídia sobre a criança, sabe-se pouco como elas negociam o que veem; e como se apropriam, usam e entendem as informações da mídia. Parece então, que nesta relação estabelecida como fronteira na dicotomia adultos/crianças, subestima-se as diversas maneiras pelas quais a própria criança pode dar sentido à mídia e relacioná-la as suas próprias experiências.

No mundo contemporâneo, Salgado (2005), ainda salienta que as experiências sociais e culturais, atravessadas pela mídia e o consumo, tem provocado nas crianças outras formas de desenvolvimento e aprendizagem. Essas experiências são “fortemente marcadas por diálogos com outras crianças que habitam o mundo virtual e têm como características marcantes a autonomia e o desafio à tutela adulta” (SALGADO, 2005, p.66), afirma.

Na prerrogativa de intensificar esse excerto de um extensivo debate, faz-se necessário apresentar o ambiente atual de um novo perfil de criança, ora ventilado.

CRIANÇAS NAS MÍDIAS DIGITAIS

Este cenário de mudanças, em que as mídias digitais despontam como a mais expoente das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), está reconfigurando práticas de comunicação e interação social no cotidiano de crianças e adolescentes usuários da rede (BELLONI, 2007 *apud* BARBOSA, 2014).

Atendo-se ao contexto brasileiro, uma forte tendência neste ambiente midiático é que os espaços virtuais tenham cada vez mais uma participação significativa de crianças e jovens. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Barbosa (2014), a TIC Kids Online Brasil 2013,

o Facebook é apontado como a rede social mais utilizada por crianças e jovens. Essa pesquisa foi realizada com uma amostragem de 2.261 crianças e adolescentes usuários de Internet e seus pais ou responsáveis em diversos estados brasileiros. Os resultados revelaram que há alguns anos as crianças tomam conta das redes sociais.

A presença de crianças e adolescentes brasileiros em redes sociais ampliou em 2013, para 79% dos usuários de Internet entre 9 e 17 anos que possuem perfil próprio no site da rede social que mais usam, um aumento de 9 pontos percentuais em relação a 2012 (70%). Entre os que possuem o próprio perfil, 77% apontam o Facebook como a principal rede social utilizada. No que se refere a outras atividades realizadas por crianças e adolescentes na Internet, destacam-se: usar Internet para trabalho escolar (87%), assistir a vídeos (68%) e baixar músicas ou filmes (50%).

Um dado relevante é a quantidade de crianças abaixo da idade mínima recomendada pela rede. Segundo levantamento do instituto Consumer Reports, mais de 7,7 milhões de crianças abaixo de 13 anos estão na web. De acordo com a Declaração de Direitos e Responsabilidades do Facebook⁶, os usuários menores de 13 anos são orientados a não o utilizarem. Entretanto, transpondo tal orientação, burlam sua idade para se cadastrarem na rede social (OLIVEIRA, D. R. et al., 2013). Isso representa um dado significativo para justificar a necessidade desses sujeitos de afirmar suas escolhas e manifestar identidades sociais no ambiente em que estão inseridos, demarcando o território em que se situam as constituições subjetivas.

Em 2014, a segunda onda desta mesma pesquisa, apontou uma característica que é própria das tecnologias midiáticas, um cenário em mudanças. A principal causa da variante é que:

Ao longo dos últimos anos consolidou-se ao redor do mundo uma tendência do uso de internet por meio dos dispositivos móveis – o que tornou a rede mais acessível a crianças e adolescentes e tem modificado de forma importante a experiência delas – *online*. (VICENT, 2015 apud BARBOSA, 2015).

Segundo Barbosa (2015), além do aumento de crianças e adolescentes usuários de internet para 82%, a grande evidência é a utilização de dispositivos moveis (*smartphones*), sendo 52% das crianças e adolescentes brasileiros de 9 a 16 anos que já acessaram a Internet de um celular ou smartphone.

Essa nova prática resignifica as identidades e práticas sociais, especificamente entre as crianças e jovens, o maiores consumistas e promotores destes e outros tantos aparatos

⁶ <https://pt-br.facebook.com/legal/terms>

tecnológicos. Hall (2014), pondera que as identidades sociais se constituem a partir das novas concepções que se adquirem com o pensamento moderno, que descentralizam o sujeito. Isso por que as transformações associadas à modernidade libertam o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. As concepções de identidade estão ligadas às questões de consciência, a partir de símbolos, sentidos e mundos culturais que o sujeito habita (HALL, 2014).

Para Hall (2014), essa fragmentação é tida como a morte da identidade social contemporânea pois ela se torna móvel: “formada e transformada continuamente em relação aos modos pelos quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p.13).

Todas as transformações estão fragmentando as concepções culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia raça e nacionalidade. Assim, o processo de identificação, projetados nas identidades culturais são provisórios, variáveis e por vezes problemáticos, uma vez que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2015, p. 12).

Considerando essas visões, analisa-se que a criança, que ainda não tem a condução dessa imagem sobre si, se vê e imagina refletida, literalmente no espelho, ou figurativamente a partir do olhar do outro. Nesse aspecto, a socialização ou mesmo a interação social é uma questão de aprendizagem consciente. “A formação do “eu” no “olhar” do “outro”, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento de entrada nos vários sistemas de representação simbólica” (LACAN, 1977, apud HALL, 2015, p. 24).

Nessa perspectiva observa-se que a divulgação de autorretratos na internet constitui-se como uma formulação da identidade e da necessidade da opinião do outro, pois “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (idem).

A partir destas concepções, apresentam-se novos caminhos para os estudos sobre infância na contemporaneidade e ao avanço teórico sobre a inserção das crianças nas mídias.

APONTAMENTOS FINAIS

É inegável a inserção social da criança, que desprendida dos moldes cristalizados ao longo da história, manifesta-se como um indivíduo ativo, por vezes como incapaz de assumir algumas responsabilidades garantidas para adultos, à espera do amadurecimento. Sobretudo,

despontando-se como fenômeno cultural que emana toda criatividade, atenção e interesse a criança configura-se como um sujeito social participante. É fato, que ainda que permeado por tensões, o universo em que a criança se insere, hoje, remonta ao fato de ela ser necessária, percebida e não menos importante que outras categorias socialmente convencionadas.

Esta análise, permitiu encontrar vestígios e fundamentações para decifrar sobre como a criança evoluiu em seu comportamento social e o quanto atualmente está marcada pela identidade múltipla, porém, tão relevante quanto o universo do adulto. Com efeito, abrem-se caminhos para aprofundar os conhecimentos sobre as manifestações culturais de crianças e jovens na internet, na direção de melhor entender como elas ressignificam as suas produções (*imagens, textos e vídeos*) nas mais variadas redes sociais virtuais (*Facebook, Instagram, Youtube, entre outros*), como ferramenta sobre a qual se articulam, entendem a si mesmos e estabelecem relações entre seus pares (*família, professores, amigos, etc*).

Ao problematizar a maneira que a criança utiliza a internet para mídias sociais, permanece muitas vezes, a discussão sobre o que ela deve ou não ter acesso. Entretanto, no recorde de interesse nesse estudo, ou seja, a publicação de autorretratos - “selfies” – pelas crianças, seja para expor um ambiente coletivo ou ampliar visibilidade nas relações sociais entre amigos, há que se levar em conta as múltiplas possibilidades e variantes que as envolvem, a fim de entender quais papéis e valores atribuem a esse fenômeno cultural, por meio de entrevistas que exponha estas impressões. Cabe, então aprofundar-se nesse universo contínuo para melhor ilustrar essa inter-relação: a criança na mídia e a mídia sob o controle da criança.

No ambiente escolar, com experimentos em sala, pode-se delinear novos campos de pesquisa. Um estudo recente desenvolvido por Lima (2015), revela a publicação de selfie como um recurso pedagógico para desenvolvimento social entre alunos e professores. “Mais que um ato fotográfico, a selfie, constitui-se ferramenta que permite o afloramento da espontaneidade, o combate a timidez e uma oportunidade de constituir as subjetividades e possibilitar autonomia da criança por meio da interação social”. E ainda, o contar histórias, a integração e todo processo de ensino-aprendizagem se consolidam em um caráter muito mais dinâmico e promissor (LIMA, 2015, p. 86-88).

Este estudo não termina aqui, mas permite trilhar toda evolução contida em uma teoria não abstrata, mas notória. A questão da relação entre as crianças e as mídias digitais, bem como o processo de evolução de sua visibilidade ao longo da história são aspectos culturais que atravessam a infância na contemporaneidade, por envolver questões muito complexas.

Insta-se, então, a necessidade de refletir sobre a descoberta da infância e como esse novo tratamento dado à criança tem consolidado posicionamentos dos mais díspares possíveis. Sobretudo para problematizar sobre a vida escolar, as relações entre adultos/crianças no mundo globalizante, as percepções e novas configurações de família a partir do que foi historicizado por Ariès.

No que diz respeito à mídia, às redes digitais especificamente, é notório como este ambiente está em crescente domínio por parte da criança e não há como fugir dessa realidade. Cabe a todos, especialmente os adultos, considerarem sempre as experiências vividas pelas crianças. Pois estas sim traduzem os melhores sentidos sobre elas mesmas. Isso não quer dizer que se deve suprimir suas responsabilidades, mas reposicioná-las para resignificar com maestria as mais variadas culturas existentes em que as crianças se inserem.

Conclui-se, portanto, que este artigo contribuiu para o avanço dos estudos que promovam a qualidade de vida na infância, que é uma das categorias sociais sob os holofotes da mídia. Espera-se que pesquisas deste cunho, parafraseando Corsaro, contribuam para reconfigurar a criança como capaz de não apenas se tornar *melhor adulto*, sob uma perspectiva futurista, mas *melhor criança* no presente.

REFERÊNCIAS:

ARIÈS, Phillip. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed, Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARBOSA, Alexandre F. **TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. 1,72 Mb; PDF.

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

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf> , Acesso em 14/08/2015.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LIMA, Diana Aparecida de. **Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para a educação infantil.** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nuria Pons Vilardell Camas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, D. R. et al. **Facebook e Infância: preferências de uso pelas crianças.** NEHTE / Programa de Pós-Graduação em Letras. Anais Eletrônicos - UFPE. 2013. Disponível em <<http://nehete.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>>. Acesso em 10/01/2016.

PERALVA, A. (1997). O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação - Juventude e Contemporaneidade, (n. spe., 5-6), 15-36.

SOBRINHO, P. J. Meu selfie: a representação do corpo na rede social Facebook. Artefactum, n.1, 2014. Disponível em: www.artefactum.rafrom.com.br/artefactum ou www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos. Acessos em: 15 março 2016.

SALGADO, Raquel Goncalves. Ser criança e herói no jogo e na vida, o brincar e os desenhos animados. (Tese de doutorado). Orientadora: Solange Jobim e Souza - Rio de Janeiro: PUC Rio, Departamento de Psicologia, 2005.

ANÁLISE DA QUANTIDADE DE IMAGENS FORMADAS ATRAVÉS DA ASSOCIAÇÃO ANGULAR DE ESPELHOS PLANOS

Rafael S. Cícero¹

RESUMO

Espelhos planos podem ser utilizados para representar a reprodução de imagens através da associação angular destes mesmos espelhos. O fator determinante para a quantidade de imagens formadas em um sistema de associação de espelhos se dá através do ângulo formado entre os espelhos, portanto o que vai determinar a quantidade de imagens no sistema é a variação angular formada entre os espelhos. O presente artigo tem como objetivo a análise da quantidade de imagens formadas na associação de espelhos planos em função da variação angular do sistema e ainda verificação da comprovação destes dados obtidos os experimentos através da aplicação da equação específica para determinação da quantidade de imagens produzidas na associação de espelhos planos.

Palavras-chave: Espelhos Planos; Associação; Ângulo; Imagens.

ABSTRACT

Flat mirrors can be used to represent the reproduction of images through the angular association of these same mirrors. The determining factor for the amount of images formed in a mirror association system is through the angle formed between the mirrors, so what determines the amount of images in the system is the angular variation formed between the mirrors. The present article aims to analyze the quantity of images formed in the association of flat mirrors as a function of the angular variation of the system and also verify the verification of these data obtained the experiments through the application of the specific equation to determine the quantity of images produced in the association Of flat mirrors.

Keywords: Flat Mirrors; Association; Angle; Images.

INTRODUÇÃO

A óptica se constitui como uma das áreas de concentração de estudos da Física, de modo que a óptica geométrica utiliza as mais variadas ferramentas para se caracterizar os fenômenos de reflexão e refração.

Os espelhos se caracterizam como uma das principais ferramentas utilizadas neste estágio de estudo da Física, uma vez que os espelhos podem apresentar diversas classificações como, por exemplo, espelhos planos, côncavos ou ainda convexos.

Espelhos planos podem ser utilizados para representar a reprodução de imagens através da associação angular e também através da associação em paralelo destes mesmos espelhos.

¹ É Formado em Física, Engenheiro Ambiental, Professor da Rede Estadual de Ensino e Professor da Faculdade Eduvale/JaciaraMT.

O fator determinante para a quantidade de imagens formadas em um sistema de associação de espelhos se dá através do ângulo formado entre os espelhos, portanto o que vai determinar a quantidade de imagens no sistema é a variação angular formada entre os espelhos. No caso da associação em paralelo a quantidade de imagens formadas possivelmente será infinita.

Diante do exposto acima o presente artigo tem como objetivo a análise da quantidade de imagens formadas na associação de espelhos planos em função da variação angular do sistema e a realização da comprovação destes dados através da aplicação da equação específica para determinação da quantidade de imagens produzidas na associação de espelhos planos.

O estudo se desenvolverá a partir de experimentos realizados com um sistema de associação de espelhos planos bem como a variação angular deste sistema medido através de instrumento específico no caso transferidor, para a determinação do ângulo formado entre os espelhos associados. Após os experimentos serão considerados para estudos apenas os ângulos que proporcionam uma quantidade exata de imagens formadas.

A partir dos dados coletados nos experimentos de variação angular estes dados serão submetidos à aplicação da expressão da associação de espelhos planos, para comprovação dos dados em ambas as metodologias de obtenção das imagens em função da variável angular do sistema.

1. CARACTERIZAÇÃO DA REFLEXÃO E DOS ESPELHOS

Segundo Anjos (2003), a reflexão é um fenômeno óptico que ocorre quando a luz incide numa fronteira separadora de dois meios ópticos e retorna ao meio de onde veio.

Ainda para Anjos (2003), a reflexão pode ser de dois tipos que são a Reflexão Perfeita que ocorre quando os raios paralelos incidem em uma superfície e refletem-se, continuando paralelos entre si, como ocorre quando a luz incide em superfícies metálicas polidas e por fim apresenta-se a Reflexão Difusa, que ocorre quando os raios paralelos incidem em uma superfície e reflete-se em todas as direções como quando ocorre quando a luz incide em superfícies irregulares.

Já Barreto e Xavier (2013), afirmam que a reflexão ocorre quando um feixe de luz incide sobre uma superfície e retorna ao meio de origem, onde se propagava anteriormente.

Para Gaspar (2008), a reflexão é quase sempre difusa isto é não tem regularidade, e este fenômeno não se deve à reflexão, mas às superfícies dos corpos.

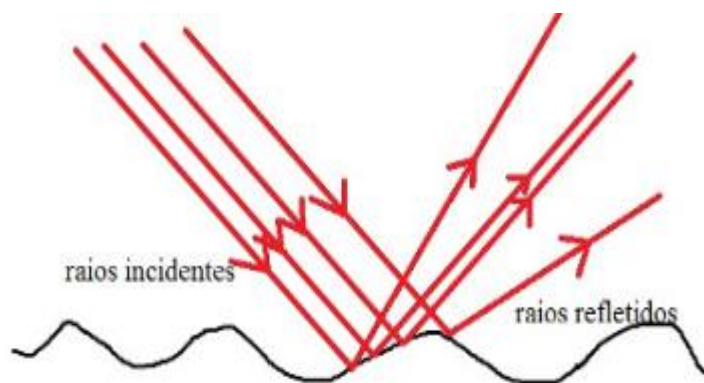


FIGURA 01: Diagrama mostrando como ocorre a reflexão difusa. Adaptado de Teixeira, (2015).

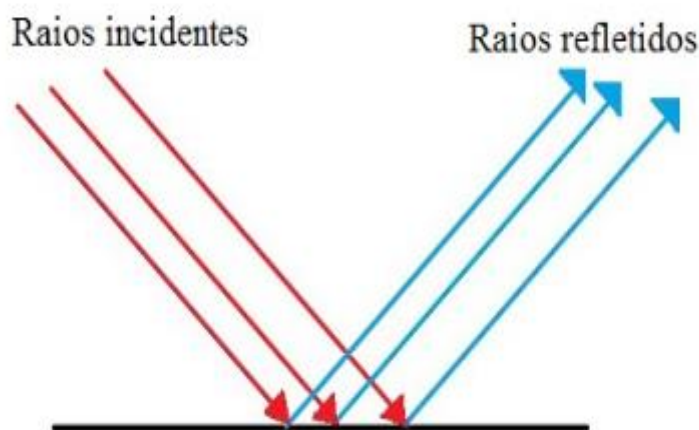


FIGURA 02: Diagrama mostrando como ocorre a reflexão regular. Adaptado de Teixeira (2015).

Para explicar os fenômenos ópticos que ocorrem na reflexão através de um meio existem duas leis denominadas das Leis da reflexão.

Segundo Anjos (2003), os raios de luz que chegam a uma superfície qualquer são chamados de raios incidentes e os raios que voltam depois numa superfície qualquer são os raios refletidos.

Para Monteiro (2015), a reflexão da luz é um fenômeno físico que consiste na mudança de direção dos raios de luz incidentes sobre uma superfície refletora, exceção feita à situação na qual o ângulo de incidência seja igual a 90° , em que a direção se mantém, mas apenas o sentido da propagação se altera.

Para Barreto e Xavier (2013), a reflexão é um fenômeno em que um raio ou feixe de luz que retorna ao mesmo meio em que se propagava após incidir em uma superfície, sendo que a descrição geométrica da reflexão da luz está fundamentada nas leis da reflexão.

Ainda segundo Anjos (2003), a primeira Lei diz que o raio Incidente, a reta normal e o raio refletido são coplanares, ou seja, pertencentes ao mesmo plano cartesiano. Já na segunda Lei o ângulo de Incidência é igual ao ângulo de reflexão ($i = r$).

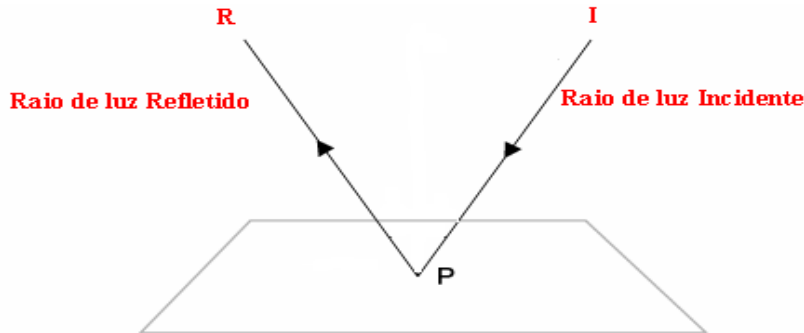


FIGURA 03: 1ª Lei da Reflexão. Adaptado de Monteiro, (2015).

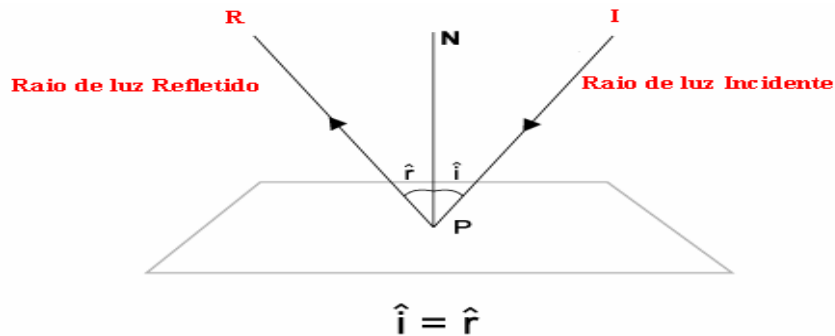


FIGURA 04: 2ª Lei da Reflexão. Adaptado de Monteiro, (2015).

1.1. Os espelhos

Segundo o dicionário Aurélio os espelhos se caracterizam por serem objetos de vidro ou de metal polido que reproduz nitidamente as imagens que o defrontam ou ainda que seja qualquer superfície lisa, que reflete a imagem dos objetos.

Halliday *et al* (2007), pontuam que o espelho é uma superfície que reflete um raio luminoso em uma direção definida em vez de absorve-lo ou espalhá-lo em todas as direções. Uma superfície metálica polida se comporta como um espelho.

Para Barreto e Xavier (2013), os espelhos são classificados segundo a forma geométrica de sua superfície.

Já para Gaspar (2008), não existe superfície perfeitamente polida, o que existe são superfícies cujas irregularidades produzem reflexão difusa desprezível, existindo ainda superfícies que não precisam ser polidas como a superfície da água em repouso, por exemplo,

que se constitui como um excelente espelho, dependendo da luminosidade do ambiente e do ângulo de incidência dos raios de luz.

Em geral os espelhos podem ser classificados de duas maneiras que são os espelhos esféricos e os espelhos planos, onde os espelhos esféricos apresentam ainda duas categorizações, que são os côncavos e os convexos.

1.1.1. Espelhos esféricos

Segundo Anjos (2003), o espelho esférico trata-se de toda superfície refletora cuja forma é uma calota esférica, podendo estes espelhos serem côncavos (se a superfície refletora for interna) ou ainda convexos (se a superfície refletora for externa).

Para Gaspar (2008), espelho esférico é qualquer superfície ou calota esférica espelhada. Se a parte espelhada for interna, o espelho é côncavo, se for externa o espelho é convexo.

O espelho esférico é proveniente de uma superfície esférica e possui alguns elementos associados á ele como o centro de curvatura, raio de curvatura, vértice do espelho eixo principal, eixo secundário e ângulo de abertura. Os espelhos esféricos produzem imagens que, em alguns casos, podem apresentar distorções (BARRETO E XAVIER, 2013).

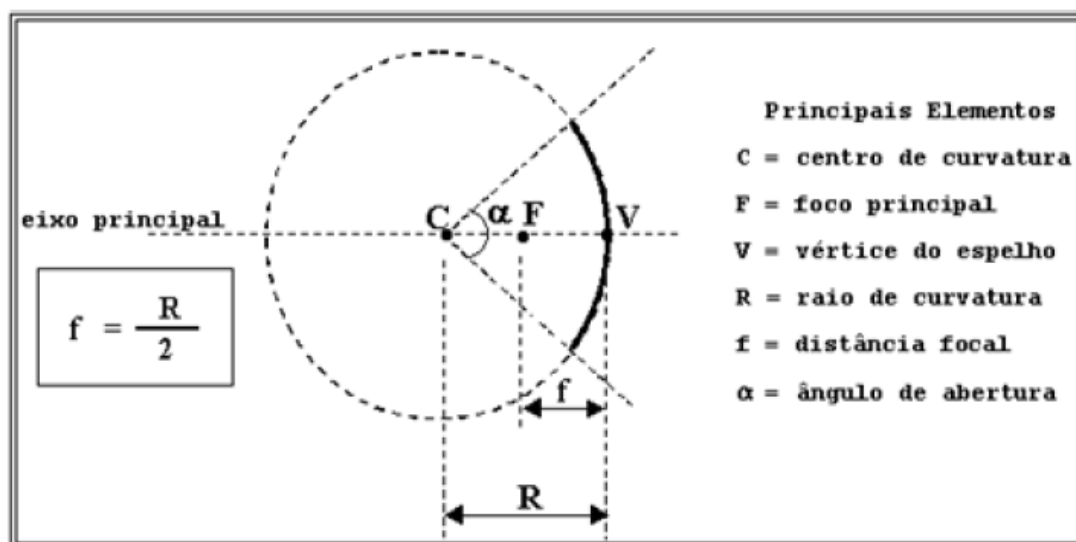


FIGURA 05: Principais Elementos de um Espelho Esférico. Adaptado de Anglo Vestibulares. (2013).

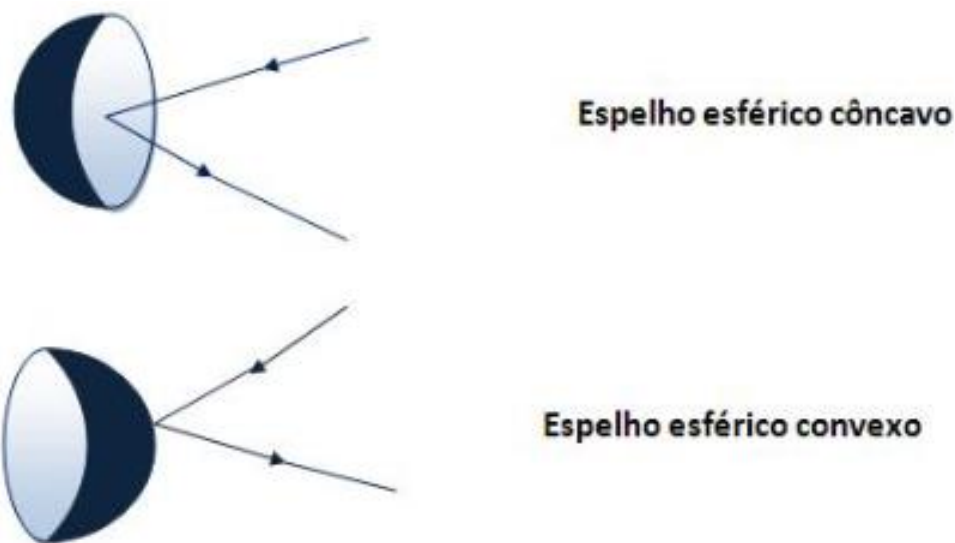


FIGURA 06: Espelhos Côncavos e Espelhos Convexos. Adaptado de Colégio Web (2012).

1.1.2. Espelhos planos

Para Tashibana *et al* (1996), um espelho plano é a superfície plana e polida onde ocorre predominantemente a reflexão da luz.

Anjos (2003) defende que espelho plano é toda superfície plana que permite a reflexão perfeita da luz.

Barreto e Xavier (2013), classificam espelhos planos segundo a forma geométrica de sua superfície, denominando-se espelho plano toda superfície perfeitamente lisa e plana onde a reflexão da luz acontece de forma regular.

Já Gaspar (2008), defende que espelhos planos são superfícies polidas; portanto produzem reflexão regular. A forma geométrica da superfície determina as propriedades do espelho.

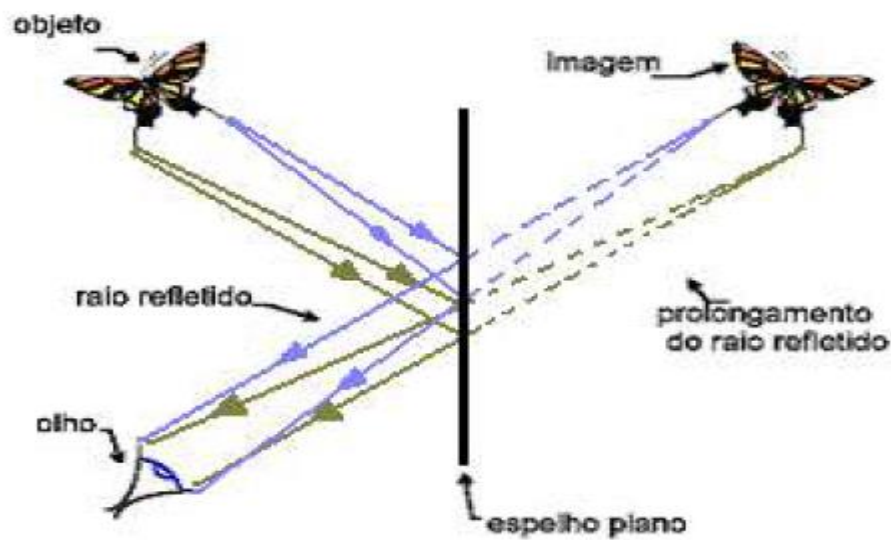


FIGURA 07: Formação da Imagem em um Espelho Plano. Adaptado de Batista, (2004).

1.2. Associação angular entre dois espelhos planos

Para Barreto e Xavier (2013), um objeto disposto entre dois espelhos planos, que formam entre si um ângulo α , as diversas reflexões da luz nos espelhos permitem a formação de inúmeras imagens desse objeto.

Para Carron *et al* (2014), a associação de espelhos planos permite obter varias imagens de um mesmo objeto, dependendo de ângulo formado entre os espelhos, podemos obter um numero relativamente grande de imagens.

Segundo Penteado e Torres (2005), quanto menor o ângulo entre os espelhos maior é o numero de imagens. Para $\alpha = 90^\circ$ resultam três imagens, qualquer que seja a posição do objeto entre os espelhos.

Para Gonçalves Filho e Toscano (2008), as imagens do objeto O (I_1 e I_2) são obtidas por simetria, isto é, a distancia de O e E_1 é a mesma de I_1 e E_1 , e a de a de O a E_2 é mesma de I_2 a E_2 .

A figura abaixo representa como se dá a formação das imagens de um objeto onde os espelhos planos estão associados em um ângulo de 90° .

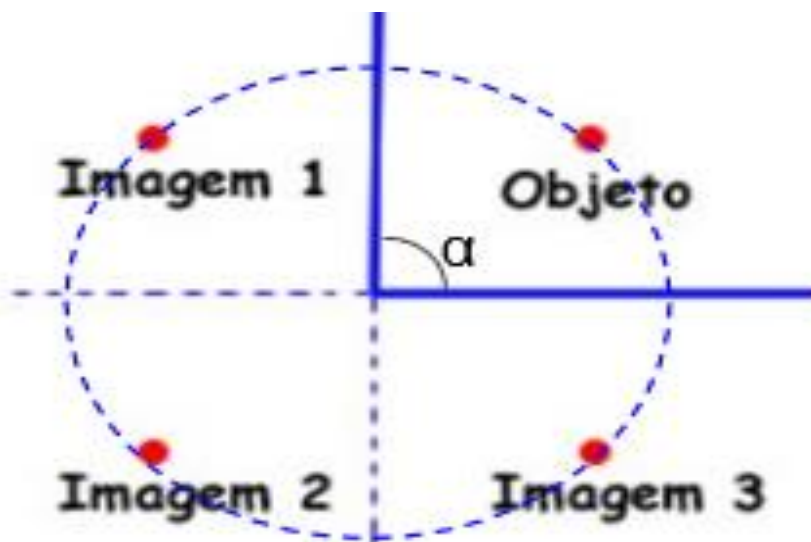


FIGURA 08: Gráfico da associação de espelhos planos no ângulo de 90°. Adaptado de Penteado e Torres (2005).

Barreto e Xavier (2013) argumentam que o numero de imagens formadas é dado pela expressão $N = (360^\circ / \alpha) - 1$.

Já Carron *et al* (2014), ressaltam que a referida expressão é valida quando N resulta em um numero ímpar, para o objeto colocado em qualquer ponto entre dois espelhos. No caso de N ser um numero par o objeto deve ser colocado no plano bissetor do ângulo α .

Ainda Carron *et al* (2014), concluem que fora dessas duas condições, o numero de imagens formadas é dado simplesmente pela equação: $N = 360^\circ / \alpha$.

2. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS EXPERIMENTOS

Os dados obtidos através dos experimentos realizados com a associação de espelhos e sua comprovação aplicando a equação citada acima estão descritos na tabela abaixo. Para a realização dos estudos foram considerados apenas os ângulos que apresentam um numero exato de imagens formadas no sistema de espelhos associados

TABELA 01: Dados obtidos nos experimentos de associação de espelhos planos

Ângulo formado entre os espelhos (α)	Numero de imagens formadas no sistema (N)	Numero possível de imagens dado pela aplicação da equação $N = (360/\alpha) - 1$
10°	35	35
15°	23	23
20°	17	17
24°	14	14
30°	11	11
36°	9	9
40°	8	8
45°	7	7
60°	5	5
72°	4	4
90°	3	3
120°	2	2
180°	1	1

Abaixo seguem algumas imagens dos experimentos realizados com os ângulos 90°, 45° e 40° associando dois espelhos planos com o posicionamento de um objeto a fim de verificar a quantidade de imagens formadas pelo sistema através da variação do ângulo α .

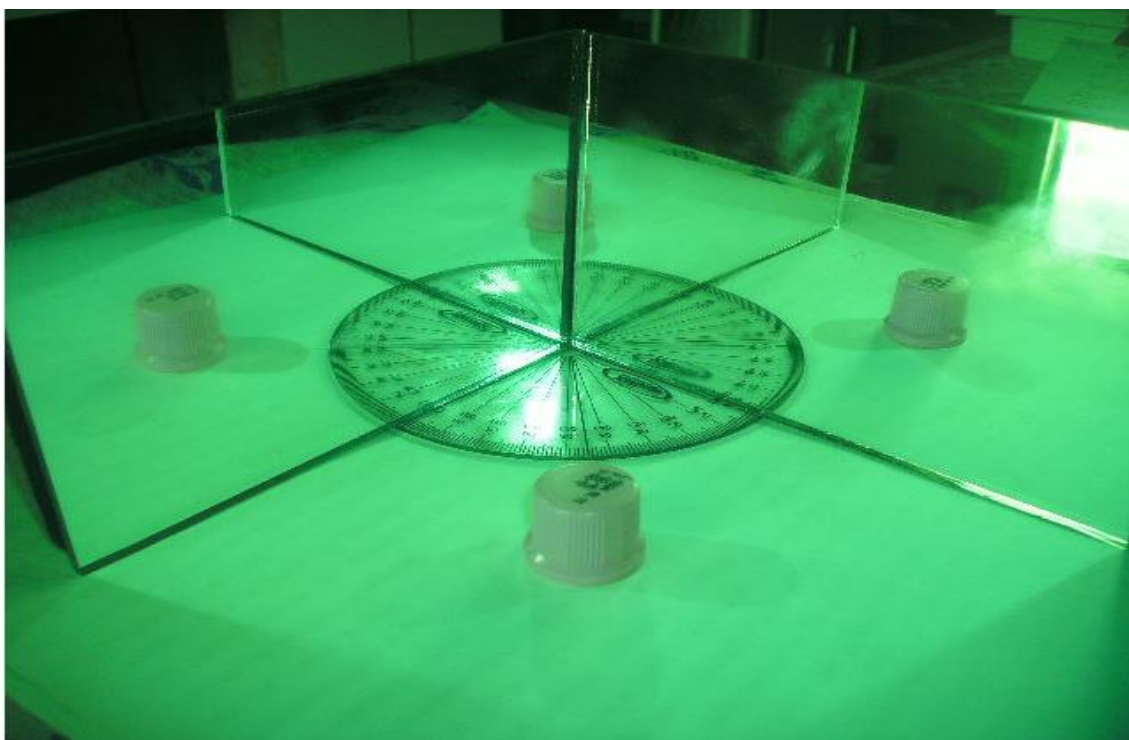


IMAGEM 01: Associação e espelhos em um ângulo $\alpha = 90^\circ$. Fonte: Autoria própria.

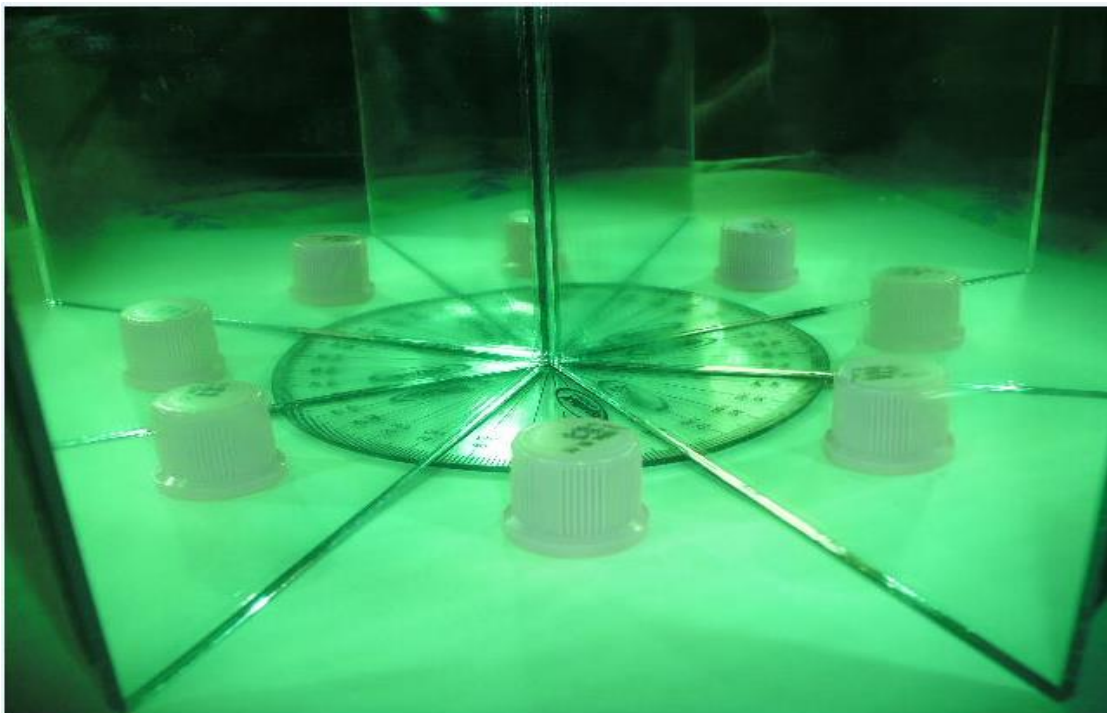


IMAGEM 02: Associação e espelhos em um ângulo $\alpha = 45^\circ$. Fonte: Autoria própria.

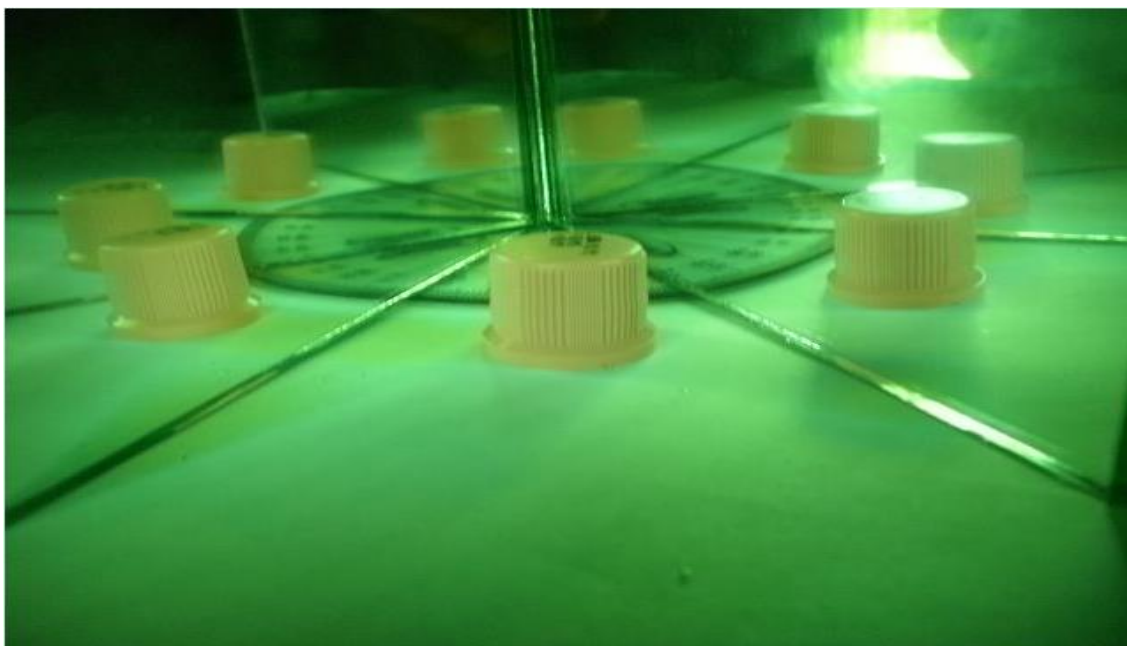


IMAGEM 03: Associação e espelhos em um ângulo $\alpha = 40^\circ$. Fonte: Autoria própria.

Em todos os experimentos realizados a partir da variação angular α dos espelhos a quantidade de imagens produzidas pelo sistema de associação foi à mesma, não apresentando nenhuma discrepância quando submetido à verificação através da equação $N = (360^\circ / \alpha) - 1$.

3. CONCLUSÃO

O presente artigo atingiu seus objetivos que era o de verificar alguma aversão entre a associação dos espelhos na prática e na aplicação da equação que é realizada para a comprovação da formação do número de imagens, no caso da associação angular dos espelhos planos.

Ao finalizar os ensaios, conclui-se que nos ângulos estudados acima pode se comprovar que a quantidade de imagens produzidas na associação dos espelhos é a mesma fornecida quando a variação angular é submetida ao cálculo realizado através da equação $N = (360^\circ/\alpha) - 1$.

Ambos os métodos poderão comprovar exatamente a quantidade de imagens formadas no caso da associação angular de espelhos planos, apresentando uma eficiência de 100%, a partir dos dados levantados no presente estudo.

REFERÊNCIAS

ANGLO VESTIBULARES. **Reflexão e Espelhos Planos e Esféricos**. Anglo, 2013. Disponível em: <http://www.anglors.com.br/wp-content/uploads/2013/09/espelhos-esfericos-intensivo2013.pdf>. Acesso em 28 de Jul. de 2015.

ANJOS, I. G. **Apostila de Física**. São Paulo. IBEP, 2003.
BATISTA, A. A. **Espelhos Planos. Relatório de Aula Prática**. Campinas. Unicamp. 2004. Disponível em: http://www.ifi.unicamp.br/~lunazzi/F530_F590_F690_F809_F895/F809/F809_sem1_2004/961826%20Agnaldo_lunazzi_RF.pdf. Acesso em 27 de Jul. de 2015.

BARRETO, B.; XAVIER, C. **Física Aula por Aula**. 2ª ed. Vol.2. São Paulo: Editora FTD, 2013.

CLASSIFICAÇÃO e elementos dos espelhos esféricos. Colégio Web. 2012. Disponível em: <http://www.colegioweb.com.br/reflexao-da-luz-espelhos-esfericos/classificacao-e-elementos-dos-espelhos-esfericos.html>. Acesso em 29 de Jul. de 2015.

GASPAR, A. **Física**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

GUIMARÃES, O.; PIQUEIRA, J. R.; CARRON, W. **Física**. São Paulo: Editora Ática, 2014.

HALLIDAY, D.; RESNIK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física 4 Óptica e Física Moderna**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2007.

MONTEIRO, M. A. A. **Reflexão da Luz: Espelhos**: Física Vivencial. Instituto Galileo Galilei. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/15727/412_RT.pdf?sequence=42. Acesso em 28 de Jul. de 2015.

PENTEADO, P. C. M.; TORRES, C. M. A. **Física Ciência e Tecnologia**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

TASHIBANA, T. A.; FERREIRA, G. M.; ARRUDA, M. **Física**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TEIXEIRA, M. M. **Reflexão da Luz**. Mundo da Educação. 2015. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/fisica/reflexao-luz.htm#comentarios>. Acesso em 28 de Jul. de 2015.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Fernanda R. Franco¹

Janainna Fernnanda da Silva Souza Castro²

Diego Campos Pereira³

Marla Denilse Rheinheimer⁴

RESUMO

A história da educação infantil brasileira em sua gênese baseou-se em conflitos entre os diferentes fatores sociais inseridos na dinâmica educacional, tanto na construção da prática pedagógica, como na construção dos espaços de ensino. Diversas contradições surgiram dadas a esses conflitos, dentre eles a falta de uma educação que contemplasse crianças com transtornos, dentre elas aquelas diagnosticadas com TDAH. Porém nas últimas décadas, surgiu uma preocupação com a qualidade do ensino para os diversos grupos populares, atingindo diretamente as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, entre elas, temos as crianças que tem o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) abordadas no presente estudo. O artigo tem por objetivo principal compreender quais são as práticas pedagógicas dos professores que atuam na escola na modalidade educação infantil, que busca por promover a aprendizagem da criança diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e seu envolvimento com as ações propostas para o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças, com a finalidade de contribuir para a formação social tanto das crianças, na interação de umas com as outras, com ou sem transtorno, bem como dos professores. Ao lado disso, proporcionar a reflexão das práticas de ensino desses mediadores de conhecimento, a fim de fazer com que eles reconstruam-se o tempo todo, tanto como profissional, quanto pessoa, resultando assim, em uma superação dos resquícios históricos ainda existentes na atual educação infantil no Brasil.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – Educação Infantil – Professor.

ABSTRACT

The history of Brazilian early childhood education in its genesis was based on conflicts between different social factors inserted in educational dynamics, both in the construction of pedagogical practice, as in the construction of educational spaces. Several contradictions

¹ Graduanda do Curso do 8º semestre de Pedagogia

² Professora de Psicologia Escolar da Faculdade Eduvale. Possui Especialização em Educação Inclusiva. Trabalha como Psicóloga Forense no Fórum da Comarca de Rondonópolis

³ É Graduado em Administração pela Faculdade Anhanguera de Rondonópolis, Especialização em Marketing e estratégia de vendas, pela Instituição Business Group, IBG, Brasil; Especialização em Planejamento econômico e financeiro, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT; Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

⁴ Graduação em Direito. Pelo Centro de Ensino Superior de Rondonópolis, CESUR, Especialização em Direito Constitucional ofertado pela Escola de Ensino Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul e professora da Faculdade Eduvale/Jaciara.

arose given to these conflicts, including the lack of an education that considered children with disorders, among them those diagnosed with ADHD. But in recent decades it emerged a concern with the quality of education for the various popular groups, directly reaching children with major learning difficulties, among them, have children who have the diagnosis of Attention Deficit Disorder Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) addressed in the present study. Where its main objective to understand what the pedagogical practices of teachers who work in schools in the form children's education, which seek to promote the learning of children diagnosed with Attention Deficit Disorder Attention Deficit Hyperactivity Disorder and his involvement with the actions proposed for the development of learning of these children, in order to contribute to the social education of both children, in interaction with each other, with or without disorder, and teachers. Beside this, provide the reflection of the teaching practices of these mediators of knowledge in order to do what they rebuild themselves all the time, both as a professional, the person, resulting in an overrun of the historical remnants still exist in current early childhood education in Brazil.

Keywords: Deficit Disorder Attention Deficit Hyperactivity Disorder - Children's Education - Teacher.

INTRODUÇÃO

Para entender a importância da educação é necessário compreender seus processos históricos, no sentido de elaborar propostas coerentes onde “os erros cometidos não se repitam e acertos de outros sirvam de base para que amadureçam as propostas educacionais” (RIBEIRO, 1993, p.28). Neste aspecto os processos que estimularam os atuais modelos de educação existentes no Brasil remetem a realidades com oposições por serem pautadas em interesses de uma classe dominante em perda de uma classe menos favorecida.

Partindo desse contexto, a prática pedagógica deve possuir um olhar aperfeiçoado ao reconhecimento das diversidades existentes nos ambientes escolares, permeadas por problemáticas históricas e atuais. Para que assim, de acordo Palmeiro (2010, p.80) haja “uma identidade profissional positiva na procura de modelos de profissões de saberes e estratégias que lhe permitam ter uma melhor e mais eficaz intervenção em sala de aula”, trazendo com isso mudanças importantes aos modelos de educação que logo transformará o ambiente de ensino, a própria escola e, conseqüentemente, a sociedade.

Desse modo, a escola agregada ao papel do professor passa a ser notada como um espaço de continuação do convívio social da criança, por permitir “inúmeras vivências não só no âmbito do aprendizado pedagógico, mas na convivência e socialização” promovendo a inclusão de diversos indivíduos (VIANA, 2013 p. 751).

Pensando nesta inclusão há alunos com diversas características, sendo assim, têm as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que por muito tempo teve suas dificuldades ignoradas dentro das instituições de ensino, por muitas das vezes se

apresentarem como “desafios a rotina escolar” (SANTOS e VASCONCELOS, 2010). Além disso, a falta de informação e preparação dos mediadores de conhecimentos foi uma das barreiras que os mesmos encontraram para conseguirem lidar com essas crianças, mas que atualmente, dentro do ambiente escolar tem encontrado formas de poder alcançar essas crianças, mesmo que intuitivamente, diagnosticar ou identificar crianças que apresentam comportamentos que seguem os padrões do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Não se pode falar de futuro sem observar e ter cautela nas transformações dos processos educativos. O que acaba por promover espanto aos profissionais inseridos nesse universo, pois muitos profissionais estão enraizados a visões tradicionalistas de que a criança deve ser passivo mediante aos conhecimentos transmitidos por ele. Afinal o que é a educação? Como defini-la? Para Gadotti (2000) a educação abarca todo o processo de desenvolvimento individual, inclusive com a reconstrução do professor enquanto sujeito, com enfoques para o social, político e ideológico. Essa perspectiva está inserida nas visões de Dourado e Oliveira e Santos (2007) que aponta a prática social como essência da educação.

E numa visão integradora “a educação é a ação que serve de base para transformarmos a sociedade, com o objetivo de capacitar indivíduos de maneira integral [...] que lhes permitam formar um novo valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com o cotidiano” (CALLEJA, 2008 p.110). Mas num âmbito geral, as transformações dentro da educação vêm mudando seus enfoques, sendo necessário perceber as suas concepções e variantes de origem para então compreendê-la.

As primeiras formas de se fazer educação no Brasil foram inseridas pelos jesuítas em seu processo de catequização dos povos indígenas que aqui viviam, neste momento fazia-se uma educação humanística de caráter espiritual e se acreditava que se podia fazer ciência neutra. Com a saída dos jesuítas as mudanças não foram significativas, o autor Ribeiro (1993) afirma que “o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares [...]” (p.16), sendo essa forma de ensino uma tendência que se percebeu pelos séculos posteriores.

Transformações foram sendo inseridas, porém, o caráter autoritário com o intuito de doutrinar as classes menos favorecidas em prol dos interesses econômicos permaneceram, mesmo com o surgimento da classe burguesa industrial que traziam influências do iluminismo europeu. Neste aspecto, a partir de 1834 através de um Ato Institucional a educação primária e média passa a ser responsabilidade das regiões, porém o descaso com a qualidade do ensino abriu caminho para uma nova forma de seletividade, com o surgimento das instituições de

ensino privado que favoreceu então ao que Ribeiro (1993) denomina de “elitismo educacional”. Essas características da educação passaram a ser evidenciada a partir dos anos 20 do século passado, por meio de denúncias feitas por educadores da denominada “escola nova” que defendiam obrigatoriedade e o ensino universal e gratuito como a reforma dos sistemas escolares.

Com o fim da República Velha o pensamento católico-conservador passa a impedir os avanços trazidos pelas propostas dos escolanovistas, com a instauração dos modelos econômicos com perspectivas voltadas ao desenvolvimento industrial e econômico. Desse modo, novamente as funções de ensino são modificadas em favor dos interesses políticos e de classes dominantes, surgindo com isso uma doutrina liberal que utilizava da educação como instrumento de “ajustar o indivíduo a sociedade” (RIBEIRO, p.25, 1993). O surgimento da educação infantil no Brasil não é diferente desse processo histórico, pois vai se modelando de acordo as necessidades do mercado de trabalho que no Brasil ocorreu tardiamente, se comparado aos países europeus e aos Estados Unidos.

O trinômio mulher-trabalho-criança proposto por Paschoal e Machado (2009) consiste no fator determinante da origem da educação infantil na sociedade ocidental, pois de acordo com as autoras a educação da criança era de total responsabilidade da família, pois no interior da mesma era que se havia o contato com os adultos e, conseqüentemente, a transmissão de culturas e tradições, como normas e regras. Porém, com o surgimento da indústria e a entrada das mulheres ao mercado de trabalho, ou seja, da transição mãe, dona de casa, para operária nota-se a ausência de uma figura que representasse o cuidado com as crianças, que eram os filhos destas mulheres que enfrentavam diariamente o serviço fabril.

Com o perfil familiar sofrendo mudanças devido às estruturas econômicas que se ascendeu a partir do século XVIII, surgem grupos de mulheres que se mostram mais resistentes ao trabalho de operárias, e estas passam então a oferecer serviços voltados aos cuidados dos filhos das demais mulheres, sendo conhecidas como “mães mercenárias”.

Os serviços oferecidos por essas mulheres eram de auxiliar na higienização e na alimentação dessas crianças, sem preocupações de caráter pedagógico. Desse modo, essa noção de desenvolvimento educacional pautado no cuidado íntimo, não era suficiente para construção da aprendizagem dessas crianças. Diante disso, algumas pessoas preocupadas com essas situações, como o pastor francês Obelin passou a construir espaços de ensino para abriga-las, neste contexto as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar as palavras e assimilar noções de moral e religião (PASCHOAL e MACHADO p.81, 2009).

No Brasil, “a educação infantil está inserida na história da assistência à criança”, pois as mulheres operárias brasileiras nem sempre contaram com condições ou pessoas para cuidarem de seus filhos enquanto trabalhavam. Dessa forma, muitas delas deixavam seus filhos sozinhos o que geravam alguns acidentes domésticos contribuindo com os altos índices de mortalidade infantil que se associava também a fatores como desnutrição (SILVA e FRANCISCHINI, 2012, p.268).

Dentro desse contexto, as instituições voltadas à educação infantil passaram a ser geridas pelo poder público, onde verificaram que:

[...] enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalhos que partiam de uma idéia de carência e deficiência. As crianças das classes sociais dominante recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER *apud* PASCHOAL, 1995; MACHADO, p.84, 2009).

A diferenciação entre as classes sociais causou a movimentação das mulheres/mães da classe média em sua luta feminista em defender o surgimento de creches e escolas de educação infantil, com isso houve a instituição da educação infantil em alguns Estados Brasileiros. Portanto, o que se tem observado nos dias atuais é a continuação por busca de mudanças no âmbito educacional, sendo ainda mediadas por conflitos promovidos pela desigualdade das classes.

Dessa forma, com as transformações ocorrendo no âmbito escolar, ao mesmo tempo surgiram mudanças nos comportamentos de determinadas crianças, como exemplo, o comportamento de crianças que não conseguem se concentrar. Tais mudanças são vistas em crianças de diferentes fases escolares, sobretudo, em crianças que se encontra na fase da educação infantil, tal fato se justifica, pois é onde a criança tem o primeiro contato com o outro, facilitando assim, o professor observar as singularidades e/ou diferenças de cada criança.

Desse modo, com a identificação da criança com comportamentos que antes não eram vistos, tal professor solicita a mediação de outros profissionais, normalmente, compostas por uma equipe multidisciplinar, sendo os psiquiatras, psicopedagogos, psicólogos e pedagogos, para então, poder fechar um diagnóstico, identificando o que causa, ou impede as crianças da construção de sua aprendizagem na realização das atividades escolares.

Entre os resultados encontrados que justificam a dificuldade de aprendizagem, destaca-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), estudado particularmente, desde os anos 30 do século XX e com maior destaque após as guerras

mundiais. Com o fim das guerras inúmeros casos de traumas cerebrais passaram a ser evidenciados, advindo a se ter estudos dos principais sintomas que acompanham esses traumas tais como impaciência, desatenção e inquietação. Assim, em 1970, introduziu-se a denominação Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA), mas só em 1993 que a Organização Mundial da Saúde por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) acrescentou aspectos cognitivos e classificou a tríade desatenção, hiperatividade e impulsividade, denominando-o por Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecida no Brasil pela nomenclatura TDAH (SANTOS E VASCONCELOS, 2010).

Dadas as suas características o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade interfere no processo de aprendizagem dessas crianças que passam a ser consideradas, em muitas das vezes, como uma criança desatenta, que não conclui suas atividades e tendem a evitar a realização de atividades que lhe exijam um maior tempo de concentração. Desse modo, com a suspeita desse diagnóstico um crescente número de familiares com a instrução de professores tem procurado tratamento para esse transtorno, em clínicas especializadas em saúde mental, sendo um déficit que tende a comprometer a aprendizagem da criança em sua vida escolar, se esta não for estimulada de forma adequada pelos próprios professores que atuam diretamente na construção do conhecimento (CARVALHO, *et al*, 2012).

Ao lado disso, a não reflexão dos professores de suas práticas pedagógicas, fazem com que muitos culpabilizam as crianças com o diagnóstico, e estes passam a ser vistos como distraído com constantes esquecimentos de atividades diárias. Vale salientar que a criança hiperativa caracteriza-se como as constantes ações como “agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira em sala de aula ou outras ações nas quais isso é inapropriado”(ROHDE *et. al* 2000, p.7).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conforme coloca Carvalho (*et al* 2012), costuma aparecer ainda na primeira infância, por volta dos três anos de idade, sendo mais comum em meninos. Sendo assim, as crianças que possuem esse transtorno, passa a demonstrar os sintomas ainda na idade escolar – prioritariamente, no início da vida escolar, sendo a educação infantil (ROHDE, *et al*, 2000).

Assim:

Durante a pré-escola, a criança com TDAH pode não se diferenciar dos colegas, uma vez que baixo nível de atenção concentrada, agitação motora e impulsividade são comuns nesta faixa etária. No início do ensino fundamental, entretanto, a criança com TDAH começa a ser vista como diferente das demais e os problemas começam a aparecer com maior intensidade. (DESIDÉRIO, 2007, p.2)

A que se considera que apesar do comportamento diferenciado a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade não necessita de uma educação especial, no sentido de ser caracterizada de criança com deficiência. O estudioso Smith (2001) ressalta que é necessário que os professores tenham constantemente a formação continuada, revendo suas práticas pedagógicas, onde possa desenvolver de maior atenção e desenvolvimento de boas técnicas em sala, entendidas aqui como uma prática pedagógica coerente. Pois cada aluno aprende de uma forma.

Mesmo assim, dentro das perspectivas que aperfeiçoaram a realidade do ensino brasileiro têm-se grandes desafios a serem enfrentados, sendo que dentro do ambiente escolar o professor representa a maior parte das mudanças necessárias. No entanto cabe ressaltar que esse profissional necessita desenvolver uma relação de ensino-aprendizagem, ao que Mendonça (2008) afirma ser primordial para o relacionamento professor-aluno e, sobretudo, para a superação de dificuldades.

Para atingir tais objetivos o educador precisa estar atento às transformações ocorridas no processo educativo e, sobretudo, na realidade a qual está inserido. O autor Mendonça (2008, p.355) expõe o estilo em que se aborda a educação como “um perfil mutante determinado pelos fatores envolvidos na encenação de educar”. Essa interpretação entendida como a ação necessária a cada elemento do processo educativo, definido como o papel de cada um, que nesse estudo confirma o do professor.

A definição de papel é colocada por Lima (1996), como a previsibilidade que se tem sobre determinado elemento social em seu comportamento ou do que se espera dele. Assim o autor apresenta dois vieses de discussão do papel do professor onde o primeiro consiste em:

Compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas, por outro, ajuda a compreender o tipo de funções que o professor desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, passando pela comunidade, até a sociedade em geral (HOYLE 1969 *apud* LIMA,1996, p.49).

Permitindo com isso estabelecer o professor como uma figura importantíssima na transformação social, pois se criam sobre este profissional as expectativas de transformações de realidades que em acordo a suas ações modificam as relações sociais de um modo geral. Neste sentido, o papel do professor pode proporcionar novas visões da sociedade em relação às dificuldades, muitas vezes, intelectuais, físicas ou sociais, a fim de romper com preconceitos e abrir maiores espaços.

Assim frente às dificuldades enfrentadas na construção da história da educação e a importância do professor, necessita também evidenciar o espaço da educação infantil que

consiste no lugar que tradicionalmente as regras, e os atos sistematizados, organizados encontram-se com mais evidências. Lugar aonde os seus frequentadores vão adaptando os corpos e as mentes, mesmo que de forma inconsciente para ser bem aceito.

METODOLOGIA

A pesquisa científica se realiza por meio do método dedutivo que para o autor Diniz (2008) parte de considerações universais de um fenômeno para abordá-lo de modo particular. Dessa forma, por meio desse método foi possível formular as problemáticas em torno das questões teóricas e empíricas que envolvem o papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na educação infantil.

Nessa perspectiva, existe uma relação entre o pesquisador e o objeto de estudo para determinação dos demais procedimentos metodológicos. Desse modo, nessa pesquisa não foi possível realizar a conjunção entre “a razão e a experimentação das hipóteses”, como propõe (DINIZ, p.7, 2008), devido à ausência de crianças com tal diagnóstico proposta na pesquisa, nos ambientes escolares do município de Juscimeira.

De modo que buscou adotar a pesquisa bibliográfica que de acordo Lakatos (2003) trata-se de um apanhado geral de fontes de informações que forneçam dados atuais. Onde através de tal coleta, a pesquisa pode selecionar aqueles que capazes de apresentar indícios e subsídios importantes ao objeto de estudo aqui proposto.

Para uma análise mais detalhada, fez-se uma investigação projetada complementar a pesquisa bibliográfica, entendido como levantamento bibliográfico, que conforme Galvão (2010), trata-se de uma metodologia que valoriza potencialmente o conhecimento científico, e através do mesmo se ir além. No cumprimento dessas etapas, fez-se uso de diversos materiais tais como lápis, notebook, cadernos e afins.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando as bases em que foi construída socialmente a educação infantil, aos quais Silva e Francischini (2012), afirmam estarem até os dias atuais intrínsecos nos conflitos e desigualdades do processo educativo. Assim sendo, cabe o profissional da educação do atual momento promover mudanças em suas práticas educativas diárias, mecanismos que superam as deficiências advindas da construção histórica da educação no Brasil.

O professor consciente das desigualdades envolvidas nos processos históricos que moldaram a educação brasileira entende que a iniciativa da escola pública com ensino obrigatório e gratuito não são as únicas alternativas necessárias às transformações sociais necessárias do país, mas que cabe a ele garantir um conhecimento de caráter democrático.

Nesta vertente Gonçalves (p.4, 2008) afirma que tal profissional quando trabalham consciente da realidade histórica a qual está inserido “querem mudar essa situação porque sabem que a escola pública é o um espaço importante para que os alunos da classe trabalhadora adquiram o saber sistematizado, necessário à sua emancipação social”.

Frente aos desafios atuais, o professor necessita conhecer e reconhecer as vivências de todos, devido à escola contemporânea “pode não ser capaz de responder a diversidade cultural que hoje conforta os espaços de ensino” (LIMA, 1996, p.51). Pelo qual torna o seu trabalho mais difícil, mas que ao identificar a criança, enxergando-o em suas singularidades, o ajuda superar suas dificuldades, tornando possível assim, para a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade a construção do seu conhecimento.

Nesta vertente, modela sua prática pedagógica, que serve de ferramenta eficaz para estar minimizando a desatenção, inquietude e alguns outros comportamentos de crianças que tem esse diagnóstico. Além disso, independente do transtorno, o principal objetivo a se atingir na escola brasileira é a superação do seu caráter de exclusão enraizados na sua história, e o professor possui em seu papel uma das principais ferramentas para promover tamanha ação.

Todos os professores têm um papel de suma importância no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e esses professores têm que ser capacitados nessa área e receber uma orientação especial para trabalhar na educação dessas crianças, pois elas necessitam de profissionais capacitados, capaz de estimular a permanência das mesmas nos ambientes de ensino.

De acordo com Rohde e Halpern (2004), devido essa dificuldade de identificar as crianças que sofrem de alguns transtornos, que se estabelece a necessidade de se intervir no âmbito escolar, através de orientações aos professores, como uma melhor estruturação das salas de aula. Sendo que a escola juntamente com seus professores, serão os agentes de convívio social da criança, que lhe irá proporcionar vivências e aprendizado e consequentemente sua socialização (VIANA, 2013).

Sendo de suma importância a adoção de medidas multidisciplinares que contemple o aluno em suas várias dimensões, evitando com isso, comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade que necessita se sentir inserido nos espaços de ensino. E tal perspectiva pode ser atingida por meio

das relações de vários conhecimentos, permitindo a criança notar sentido em suas ações por mais de uma perspectiva, no interior dos espaços de educação infantil, como fora da escola e até mesmo em seu meio familiar.

Ao lado disso neste contexto a escola busca atender a criança da educação infantil de forma a lhe assegurar dignidade no seu processo de ensino aprendizagem. O pensar a prática pedagógica para com as crianças que possuem Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade são de extrema importância, justamente por ela ser consideradas uma das etapas necessárias ao tratamento deste transtorno, como afirma Santos e Vasconcelos (2010), dentro dessa necessidade que as atividades diferenciadas de forma de integrá-las ao contexto escolar de maneira prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica voltada ao papel inclusivo da educação exige o entendimento das perspectivas históricas que moldaram os modelos educativos e consequentemente o perfil das instituições de ensino. Dessa forma fez-se possível não só compreender como esses fatores ocorreram no Brasil, como os moldes atuais e autoritários existentes na educação que permitiram a exclusão de diversos grupos e indivíduos dentro do processo de ensino formativo.

Assim o aprimoramento profissional passa por uma superação do elitismo educacional brasileiro, como o reconhecimento das diversidades de grupos e suas necessidades dentro do espaço escolar. Cabendo com isso uma constante preparação e formação do professor, de modo a habilitá-lo para lidar com os diversos transtornos, dentre eles o focado nessa pesquisa, que considera o indivíduo com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH com os mesmos potenciais de desenvolvimento humano e social.

Contudo as frequentes discussões acerca do papel das escolas e dos professores por uma educação inclusiva, traz mudanças nos moldes que estruturam os espaços de ensino como a própria prática pedagógica. E a asseguarção dos direitos básicos dos indivíduos e a garantia da dignidade social necessária à manutenção da cidadania.

Logo, por meio dessa pesquisa se evidencia a importância do desenvolvimento de medidas de integração da criança ao espaço escolar, sendo um estudo com fortes contribuições no âmbito da garantia de direitos, como na transformação dos espaços de ensino, ao promover um olhar sobre a escola como um lugar inclusivo, capaz de promover uma formação social que supere as falhas existentes na formação da educação infantil.

Sendo por si, só uma pesquisa transformadora, já que a mesma contempla a vários aspectos da educação, promovendo reformulações nos perfis das instituições de ensino infantil, nos educadores e familiares das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e conseqüentemente na sociedade em seu todo, como na própria atuação profissional do pesquisador da mesma.

REFERÊNCIAS

CALLEJA, José Manuel Ruiz. **Os professores deste século: algumas reflexões.** Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo.2008.

CARVALHO *et al.* **TDAH: considerações sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Revista Científica do ITPAC. v.5, n.3, jul. Araguaína,2012.

DESIDÉRIO, Rosimeire C. S. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: Orientações para a família.** Psicologia Escolar e Educacional. V.11. n.1. Campinas. Jun. 2007.

DINIZ, Célia Regina. **Metodologia Científica.** Campina Grande, Natal: UEPB/EDUEP, 2008.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** São Paulo em Perspectiva. 14 (2). 2000.

GONÇALVES, Silvia Aparecida dos Anjos. **A função docente e o conhecimento numa perspectiva histórico crítica.** Secretaria Estadual de Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Jorge. Ávila. **O papel do professor nas sociedades contemporâneas.** Revista Educação, sociedade e cultura. n6.1996.pp.47-72.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. **Formação de professores a dimensão lúdica em questão.** Cadernos de Pedagogia. Ano 2. N.3. jan/jul. 2008.

PALMEIRO, Dina do Carmo dos Santos Augusto. **Alunos, interações escolares e socialização.** Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto, Abril de 2010.

PASCHOAL, Jaqueline. MACHADO, Maria Cristina. A história da educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTED BR Online, Campinas, n.33, p78-95, mar.2009.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Paidéia, FFCLRP, USP – Ribeirão Preto, 4. Fev/Jul, 1993.

ROHDE *et al* . **Transtornos de déficit de atenção e hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria. p 7-11.2000.

ROHDE, Luís A; HALPERN, Ricardo. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade atualização**. Jornal pediátrico, v.80, n2, 2004.

SANTOS, Leticia de Faria; VANSCONCELOS, Laércia Abreu. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar**. Revista Psicologia Teoria-Pesquisa. v.26, n.4, pp 717-724, out-dez, 2010.

SMITH, C. Strick. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Ed. Artmed, Porto Alegre,2001.

VIANA, Noemi Pacheco. **O lúdico em benefício da aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção TDAH**. Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 3. Maio. Rio de Janeiro, 2013.

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Ivonete Fernandes de Souza¹
Edna Rodrigues de Oliveira Soares²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi elencar as categorias da educação indígena e discutir algumas características fundamentais dessa mesma educação, onde a aprendizagem acontece em todo o tempo e espaços de interação social. Para tanto fez-se pesquisa bibliográfica em várias pesquisas de autores como Meliá (1999; 1979); Paiva (2011; 1982); Taukane (1999; 1997), dentre outros. Segundo o senso comum ser índio é ter a cor morena, olhos e cabelos lisos e pretos, estatura mediana baixa etc. Com a chegada dos europeus na *terra sem males*, o ser índio e a educação indígena passa a sofrer influências das relações com os não índios. A educação indígena é a aprendizagem da forma de ser índio, isto é, o índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião. Um das características fundamentais da educação indígena é a transmissão do conhecimento e da cultura, valores e costumes por meio da repetição do modelo vivido pelo adulto, que a criança em diferentes momentos participa e em outros ela é espectadora, esse processo se inicia na gestação e perpassa pela valorização da terra como bem mais precioso, explicada inclusive como uma relação espiritual. Portanto, a educação indígena perpassa toda a vida de uma pessoa, ela interioriza e transmite os valores e visão de mundo de geração a geração, do nascer ao pôr do sol, por meio dos trabalhos nas roças, da caça, da pesca, participando dos rituais dentre outros, todos os momentos da vida são importantes fontes de conhecimento e educação.

Palavras-chave: Educação indígena. Povos indígenas. Sujeito da educação

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue enumerar los tipos de educación indígena y discutir algunas características fundamentales de que la educación, donde el aprendizaje se lleva a cabo en todos los tiempos y espacios de interacción social. Por lo tanto búsqueda bibliográfica se realizó en varios estudios de autores como Meliá (1999; 1979); Paiva (2011; 1982); Taukane (1999, 1997), entre otros. ser indígena La sabiduría común es tener los colores marrones, ojos y suave, pelo negro, de baja estatura media, etc. Con la llegada de los europeos a la tierra sin mal, siendo la educación indígena e indígena comienza a sufrir influencias de las relaciones con los no indios. La educación indígena está aprendiendo la manera de ser de la India, es decir, el indio perpetuar su forma de ser, en sus costumbres, su visión del mundo, en las relaciones con los demás, en su religión. Una de las características fundamentales de la educación indígena es la transmisión del conocimiento y la cultura, los valores y costumbres a través de la repetición del modelo de vida para el adulto, el niño que participan en diferentes momentos y en otros es un espectador, este proceso se inicia durante el embarazo y impregna la valoración de la tierra como preciosísima, se explica como una relación espiritual. Por lo tanto, la educación indígena impregna toda la vida de una persona, se interioriza y transmite los valores y la visión del mundo de generación en generación, desde la salida hasta la puesta

¹ É professora do Instituto Federal de Estudos e Tecnologia, Salto, São Paulo, Brasil

² É mestra em Educação e aluna da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, Brasil

del sol, a través del trabajo en el campo, la caza, la pesca, la participación en rituales entre otros, todos los momentos de la vida son importantes fuentes de conocimiento y la educación.

Palabras clave: educación indígena. los pueblos indígenas. sujetos de la educación.

1 INTRODUÇÃO

O que é ser índio brasileiro? Segundo o senso comum ser índio é ser descendente genealógico de uma comunidade silvícola de origem pré-histórica, e aspectos fisionômicos de mongóis. Entretanto tal definição não consegue compreender todo o ser índio brasileiro, pois o ser é muito mais que os aspectos físicos e genealógicos de uma pessoa. Assim, como a clara intenção de problematizar essa constituição de ser índio, este estudo teve como objetivo elencar as categorias da educação indígena e discutir algumas características fundamentais dessa mesma educação.

É importante ressaltar que até a chegada dos europeus na *terra sem males*, o ser índio era fruto das relações entre os índios da mesma tribo e destes com os índios de outras tribos e das relações com a natureza. A educação indígena³, que surgia destas relações, dava forma ao ser índio. Com a chegada dos europeus, a educação indígena passa a sofrer influências das relações com os não índios e, portanto, a forma de ser índio sofre influências externas.

As políticas indigenistas oficiais dos colonizadores e as tentativas de escolarização dos índios engendradas pela Igreja Católica impactaram fortemente o meio de subsistência física e cultural dos índios, portanto, o seu modo ser, assim como as consequências desse contato, que foram extremamente deletérias.

A partir do século XIX, alguns antropólogos como, por exemplo, Karl Von den Steinen, Darcy Ribeiro e Carl F. P. Von Martius prognosticavam que, mais cedo ou mais tarde, os Povos indígenas desapareceriam totalmente, tanto pelo extermínio como pela assimilação à população nacional, isto é, pela transformação do ser índio em ser “branco”. Entretanto, as estatísticas contradizem este pressuposto, haja visto que a população indígena, que declinava desde o século XVI, se estabilizou na década de 1990 e vem crescendo nas últimas décadas. (MONTERIO, 1995).

Um dos motivos deste crescimento é o resurgimento de etnias que estavam extintas para a sociedade nacional, mas que ainda existiam como grupos étnicos. O crescimento população destes povos deve-se, sobretudo, à organização de uma educação própria de cada grupo étnico para a sua manutenção.

³ Entendo por educação indígena a educação tradicional, fruto das relações intratribais e por educação escolar indígena, aquela oferecida por órgãos oficiais ou não.

2 METODOLOGIA

Este estudo utilizou como fonte de pesquisas e apoio básico as publicações de teses, dissertações e livros em que os autores discutiram algumas das características fundamentais da educação indígena. Por essa escolha metodológica segundo Marconi; Lakatos (2010, p. 166), caracteriza-se uma pesquisa bibliográfica, haja visto que o objetivo da pesquisa bibliográfica é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Dessa forma a pesquisa bibliográfica utilizada analisou várias literaturas já produzidas sobre a temática em questão, visto que a intenção desse estudo foi elencar as categorias de educação indígena e discutir algumas características fundamentais dessa mesma educação indígena, para aprofundar e se aproximar desse sistema educacional indígena onde a aprendizagem acontece em todo o tempo e espaços de interação social. Para tanto, os resultados dessa pesquisa estão apresentados a seguir, em forma de texto.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: educação indígena

Um dos pesquisadores e autores brasileiros sobre educação indígena, Silvio Coelho dos Santos a define como o processo pelo qual “(...) os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais.” (SANTOS, 1975, p. 53). Este é um conceito genérico, mas que se aplica a educação indígena com uma diferença básica, a saber: na educação tribal, diferentemente da educação nacional, não existe a formalização dos sistemas de socialização.

Este estudo optou pela compreensão de educação, ancorado em Paiva (2011, p. 283) visto que este estudioso afirma que “Educação é a aprendizagem da forma de ser.” O educando não é uma *tabula rasa*, portando a educação não inicia no vazio, ela parte das potencialidades do educando para aperfeiçoá-las. É importante revisar os significados dos termos “aprendizagem”, “forma” e “ser”, numa tentativa de entender o que é educação para o autor. Iniciemos pelo ultimo.

De acordo com Paiva (2011, p. 278), “Educação diz do aperfeiçoamento do Homem. Visa desenvolver as potencialidades do educando de tal forma que ele realize o ideal de Homem que o grupo social estabeleceu ao longo de sua existência/experiência.” Duas coisas chamam a atenção neste trecho: “desenvolver” e “as potencialidades do educando”. Estes

termos estão intimamente relacionados, isto é, referem-se, segundo o autor, a uma reflexão sobre como este desenvolvimento acontece e, embora não tão claro, refere-se ao ponto de partida deste desenvolvimento.

Paiva (2011) discorre que é da relação entre as pessoas, mediata (quando há interferência de alguma coisa) e imediatamente (quando esta interferência não acontece) que este desenvolvimento acontece. Relação implica vinculação entre pessoas e acontece em uma se pondo para a outra, o que provoca uma transformação nos dois parceiros da relação. A transformação não é a mesma para as pessoas envolvidas na relação: cada uma delas reage a seu modo, isto é, segundo aquilo que é. Nas palavras do autor, “o contato com o outro traz o outro para dentro de nós, não tal qual ele é, mas tal qual nossas condições de recebê-lo o permitem.” (PAIVA, 2011, p. 278).

É aqui que detenho minha reflexão sobre o “ponto de partida” do desenvolvimento citado anteriormente. Este ponto é, a meu ver, o que o autor chama de “tal qual nossas condições” e “nossa experiência anterior conforma a recepção de todos os contatos.” Em sendo assim, o ponto de partida é a existência do ser. Se eu existo, eu sou. “Há, portanto, uma comunhão *in esse*, ou seja, *no ser*.” Não é uma comunhão que transforma os “seres” em um, “(...) mas faz com que todos se vejam modificados *no seu ser*, trazendo do outro uma como que imagem.” (PAIVA, 2011, p. 279).

Para Paiva (2011, 279), **ser** é a realidade na sua plenitude. O autor acrescenta ainda que “ser é ação (...) tanto no que diz respeito aos caminhos do próprio desenvolvimento, quanto no que diz respeito ao outro.” (ib.) O ser, reagindo ao contato com o outro, se põe em ação, se desenvolvendo.

Na relação com o outro, nosso ser, que tinha uma determinada forma, passa a ter uma forma nova, diferente: nosso ser se faz outro pelo contato com o outro. (...) O outro não imprimiu sua imagem em nós; a iniciativa não é do outro. O próprio ser, que não é passividade, mas ação, reage aos contatos, fazendo-se diferente. (PAIVA, 2011 p. 280).

A transformação é diferente em cada participante da relação. Cada pessoa reage ao contato segundo o que é, segundo a sua forma que para Paiva, “(...) condiciona a reação do que vem do outro, resultando em uma nova figura, sempre plena, una, indivisível.” (ib.)

“Cada um é, com efeito, *sujeito*.” É *sujeito* no sentido latino da palavra, isto é, fundamento. “*Fundamento* é aquilo que condiciona tudo o que lhe põe em cima.” Sendo a pessoa fundamento, tudo o que se refere a ela é moldado segundo o que ela é. “(...) a pessoa é fôrma que enforma tudo que lhe sobrevém. Esse tudo é absoluto: compreende o pensar, os

costumes, os valores, os sentimentos, os comportamentos, os fazeres, as técnicas, a linguagem, as crenças, tudo.” (PAIVA, 2011, p. 281).

O terceiro termo do conceito de educação, segundo Paiva (2011), é aprendizagem. O autor esclarece que a sua etimologia latina enfatiza a ação do *aprendiz*: ação de trazer para si, de assimilar o que o outro propõe, ou põe diante dele. Esta assimilação é proporcional na medida da capacidade de recepção, segundo a forma atual. Ontologicamente, aprendizagem é “*a transformação que se opera no eu pelo contato com o outro.*” (ib. p. 283). Neste sentido, o outro não participa da relação como agente, exercendo uma ação sobre, determinante. Ele entra “(...) enquanto elemento constitutivo do *ser do eu* que é *ser com.*” Assim sendo, educação é ato do educando/aprendiz”.

A educação definida por este educador “como a aprendizagem da forma de ser” aplica-se a qualquer sociedade em qualquer tempo. A diferença fica por conta da “forma de ser” das pessoas segundo o *ideal de Homem* de cada sociedade. Por exemplo, segundo Paiva (1982,) na sociedade quinhentista portuguesa a educação formava o homem segundo os fundamentos da concepção do “*orbis christianus*”, que era a ideologia predominante naquele tempo e naquele lugar, isto é, “o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica”, portanto “fosse qual fosse o ofício, todos eles se deixavam impregnar até a raiz pela fé; pela forma cristã de entender a realidade”, conforme Paiva (1982, p. 22), este era o *ideal de homem* daquela sociedade.

A educação indígena, neste aspecto, conforme Meliá (1979, p. 9) não é diferente, pois por meio dela “(...) o índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião.” Corroborando e reafirmando esse pensamento, Grupioni (2000) assegura que a educação indígena envolve processos pelos quais seus membros são conformados segundo um modo próprio e específico de ser.

Concordando com Paiva (1982) que a educação indígena é a aprendizagem da forma de ser índio e com Meliá (1979) e Grupini (2000) que a educação indígena perpetua a forma ou o modo de ser dos membros de uma determinada tribo acrescento que, nestes termos, ela é também a aprendizagem da forma de agir nas relações sociais. Nas sociedades indígenas este componente da educação passou a ter importância a partir do contato com os europeus. Sem o contato ou em situação de pouco contato com a sociedade nacional a ordem social tribal é estável, conforme arguido por Fernandes (1975). Nesta situação a educação de uma determinada tribo prepara os seus membros para resolverem os problemas provenientes das relações com a natureza, com os indivíduos e com a cultura.

O contato com a sociedade europeia trouxe outros problemas, levando os povos indígenas a desenvolverem novos conteúdos ao processo educativo para resolvê-los. Quanto mais intenso é o contato, maior a importância da educação para resolver os problemas advindos dos conflitos com a sociedade nacional. É a capacidade de muitos povos de inovar na educação que tem propiciado a reprodução do modo de ser e da cultura nas novas gerações e tenham tido relativo sucesso nestes conflitos. Estes povos buscam uma forma de entender e de ser entendido pela sociedade nacional, daí a importância da educação escolar. Importa saber se expressar pelos números, pela leitura e pela escrita na “língua” da sociedade envolvente, tanto para se defender, quanto para reivindicar possíveis direitos.

Para Meliá (1979) como nas sociedades indígenas não tem instituições especializadas para a educação, a pessoa não é educada, mas se educa através do convívio com os outros, num processo permanente durante toda a sua vida e em harmonia com o seu ciclo de vida. Darlene Taukane, índia Bakairi, relata que a educação do seu povo perpassa a vida inteira de uma pessoa no seu cotidiano (trabalhando nas roças, caçando, pescando, participando dos rituais etc.), através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Ou seja, afirma Taukane (1999, p. 59), “A nossa educação se dá através do tempo e do espaço.”

A educação indígena é tão diversa quanto é a cultura. Isto é, cada povo desenvolveu ao longo de sua história um processo educativo próprio. Entretanto, conforme registra Schaden (1976, p. 24), existe “(...) inegável semelhança em muitos traços da educação, na medida, pelo menos, em que estes decorrem das condições da própria existência tribal.” Assim, é possível elencar algumas características e categorias fundamentais da educação indígena.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

4.1 Características fundamentais da educação indígena

Nesta seção são relacionadas algumas características fundamentais da educação indígena.

a) **É baseada na comunicação oral:** O ensinamento por meio da comunicação oral é uma das características dos povos ágrafos. Na cultura oral os atos de ouvir e memorizar as palavras estão relacionados tanto aos modos de expressão e produção cultural, quanto aos processos de transmissão e aprendizagem. Estes povos desenvolveram historicamente um mecanismo de memorização que vai além de decorar palavras, denominado por Godoy (1977

citado por MONTE, 1996, p. 167) de “fórmula”. Por “fórmula” o autor entende como um “instrumento de construção e transmissão de obras verbais, apoio à memória social e histórica dos povos sem escrita.” Não há memorização mecânica de “palavra a palavra”, mas um “processo de criação contínua, que implica reordenações e deslocamentos, numa intensa atividade de imaginação e criação intelectual.” Godoy (1977 *apud* MONTE, 1996, p. 170). É o uso da fórmula que permite nas culturas orais as alterações (geralmente pequenas) nas letras das músicas tradicionais.

Em algumas sociedades tradicionalmente orais, apesar do domínio da escrita, a oralidade como mecanismo de comunicação e ensino é preferível, como por exemplo, o povo Timbira, que mesmo quando a palavra escrita é utilizada, esta obedece a um padrão orientador das relações pessoais determinadas pela comunicação oral, conforme Ladeira (2001). A título de exemplo, para os Tremembé, até a década de 1990 a cultura era transmitida oralmente, somente a partir deste período é que há registro de publicações sobre a história do povo e seus símbolos culturais, atualmente, além da memória dos mais velhos, estas publicações fazem parte do processo educativo do povo.

b) **É baseada na ação e no exemplo:** A assertiva “é fazendo que se aprende” se aplica na educação tribal. Desde criança os índios aprendem com os mais velhos, principalmente com os pais, repetindo algumas das atitudes e atividades realizadas no cotidiano da aldeia. Para os Tupinambá, por exemplo, o aprender fazendo constituía a máxima fundamental da filosofia educacional, como declara Fernandes (1975, p. 43):

Mesmo antes que a significação das ações pudesse ser captada e compartilhada, os adultos envolviam os imaturos em suas atividades ou estimulavam a reprodução de situações análogas entre as crianças, promovendo dessa forma sua iniciação antecipada nas atitudes, nos comportamentos e nos valores incorporados à herança sócio-cultural.

Para aprender fazendo, os educandos seguem o exemplo dos seus educadores, tanto nas atividades do cotidiano, quanto nas atitudes dos mais velhos, seguindo uma linha no tempo de acordo com a fase de crescimento da criança. Crescendo, meninos e meninas, crescem também seus brinquedos que são miniaturas dos utensílios que os adultos usam nas atividades produtivas, ritualísticas e de lazer. O processo educativo destes povos é organizado de tal forma, que não existe um abismo divisório entre crianças e adultos, “[...] que é a maior prova de incapacidade pedagógica dos chamados povos civilizados.” Um pai índio nunca diz ao filho: ”(...) ‘isto é coisa de gente grande, que você não pode entender’ (...) o pai índio

responde a qualquer pergunta do filho como responderia a um adulto, a saber, com franqueza, seriedade e cortesia”. (BALDUS, 1935 citado por SCHADEN, 1976, p. 30).

c) **É um processo totalizador:** A educação moderna segmenta a pessoa em partes, por isso o ser “completo” é submetido a vários tipos de educação, como: educação religiosa, educação ambiental, educação financeira, educação fundamental, educação técnica etc. A educação indígena não segue este padrão, ela é totalizadora, ou seja, ela é a aprendizagem da forma de ser índio na sua totalidade. Os estudos de Meliá (1979, p.10) afirma que “os sistemas indígenas pretendem produzir pessoas que sejam um ‘bom Paresí’, um ‘bom Boróro’ um ‘Xavante autêntico’, com todas as suas características.” Os índios mais jovens aprendem com os adultos as técnicas sociais desenvolvidas para controlar suas relações com a natureza, com seus semelhantes, com os membros de outras tribos e com o sagrado, portanto a educação tribal envolve todos os aspectos da vida social organizada. É uma educação orientada não somente para a sobrevivência física e cultural, mas também para o lazer. Meliá (1979, p. 10) afirma que “(...) o índio está educado para o prazer de viver (...) o seu ‘tempo de cultura’, dedicado a rituais, jogo ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalha para comer. O índio trabalha para viver.”

d) **Tem a participação de toda a comunidade:** Outro aspecto importante da educação indígena é a participação de toda a comunidade na educação dos mais jovens. Por exemplo, de acordo com Taukane (1999), entre os Bakairi as crianças aprendem de forma oral, pelo exemplo e pela prática com os seus pais, avós, tios, tias e os demais adultos. O aprendizado engloba o ouvir, o observar e o fazer durante o cotidiano individual das pessoas, o cotidiano da comunidade e durante as atividades ritualísticas.

e) **Imprescinde de qualquer alteridade:** a educação indígena, segundo Meliá (1999, p. 12), é meio para a manutenção da alteridade dos povos indígenas que “[...] sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica.” Para este autor cada índio é ele mesmo, por isso age com uma liberdade que as vezes quase raia a anarquia. A alteridade é esta liberdade de ser ele próprio que só é possível com uma pedagogia que educa para a liberdade. Os educadores (tanto das missões eclesiais, quanto da educação oficial) perceberam que o fracasso e as frustrações na escolarização e tentativas de “civilizar” o índio se justificavam porque ele “(...) no profundo do seu ser é intocável.” (MELIÁ, 1979, p. 47).

f) **Educa para o respeito e para a socialização:** Para todos os povos a garantia da continuidade do grupo étnico depende tanto dos ensinamentos, quanto do respeito à

tradição, as outras pessoas, a natureza e aos seres sobrenaturais. Os sistemas educativos tribais se encarregam de ensinar aos mais jovens tanto a se relacionarem objetivamente com cada uma destas categorias, quanto a respeitá-las. Alguns casos ilustram este comportamento tribal, como demonstram os estudos de Ireland, (2001) sobre os Waurá, povo xinguano, suas pesquisas revelam que, em muitos contextos da vida deste povo, a autoridade mais respeitada é a tradição. “Quando um ancião adverte os mais jovens, costuma concluir observando: ‘não sou eu que lhe diz isso’ (*aitsa natu numapaî*), como que lembra ao ouvinte todo o peso da tradição ancestral que está por trás de suas palavras repreensiva.” (IRELAND, 2001, p. 250). No ritual de iniciação das jovens Tikuna, a púbere, dentre outros conselhos ouvem de seus tios: “(...) ‘não abandone nunca sua mãe e não esqueça nunca os parentes; não fale mal deles e respeito-os. Respeite também os mais velhos.’” (SCHADEN, 1976, p. 27). A relação dos povos indígenas com a natureza, diferentemente da sociedade nacional, não é uma relação de produção, mas uma relação social, pautada no respeito por todos os elementos do cosmo.

Para Castro (1995, p. 117) “as culturas indígenas tendem a ver a natureza como ela mesma parte da sociedade, ou antes, como mergulhada, tanto quanto a sociedade humana, em um meio universalmente social.” As relações dos povos tribais com os seres sobrenaturais são fundamentadas no respeito por estes seres, tanto em função do temor de sofrer alguma ação negativa provenientes deles, quanto em função de serem aliados em determinadas situações, como por exemplo, no tratamento de doenças e revelações de nomes. Os Galibi-Marworno, por exemplo, temem os bichos sobrenaturais, pois estes podem engravidar as mulheres que, no período menstrual se deslocam a lugares distantes de suas casas (como na roça, no rio e no mato) provocando o aborto, a deformação nata e o comportamento não desejado das crianças, Codonho (2012). As crianças desde a mais tenra idade aprendem a socializar os seus bens para que, na vida adulta, saibam dividi-los, primeiro entre o grupo familiar e depois entre o grupo mais extenso, a comunidade. Taukane (1997) sublinha que o processo de socialização dos Bakairi começa de forma mais clara e sistemática quando a criança começa a andar. Nesta fase, a criança é estimulada pelos pais a brincar com outras crianças em grupo, para que possa aprender sempre a socializar os seus bens (brinquedos).

g) **Reclusão ritualística como processo educativo:** A reclusão é um período destinado ao desenvolvimento físico, psicológico e social do adolescente e seu ingresso no mundo dos adultos. (SCHADEN, 1976). O púbere de ambos o sexo fica separado da maioria dos membros da comunidade em um local específico, como a “casa dos homens” para os meninos e a própria casa para as meninas. Neste período o/a iniciante recebe instrução de determinados membros da tribo (pai, mãe, “padrinho”, avô avó, pajé e alguns adultos e

idosos); é submetido/a a algumas abstinências, como de ter relações sexuais, de se alimentar de alguns tipos de alimentos, de realizar certas atividades (como pescar e caçar) e de se comunicar com determinadas pessoas (na maioria das sociedades a comunicação só é permitida com os instrutores). Esta prática está presente na maioria das sociedades indígenas em seus rituais de passagem, sobretudo nos de gestação e nascimento (caracterizado por um severo resguardo) e nos rituais de iniciação que coincide com a puberdade. Os rituais de passagem são cerimônias que “marcam a passagem de um indivíduo ou de um grupo de uma situação para outra ou de um mundo cósmico ou social para outro”. (VAN GENNEP, 1960, citado por MELATTI, 1993, p. 120). Darlene Taukane relata que, para o seu povo Bakairi, a reclusão de resguardo visa a educação futura do recém-nascido, uma vez que ele aprenderá o ritual pela ação ritualística dos pais. Nas palavras de Taukane (1997),

[...] observar e vivenciar os estados de reclusão é de suma importância para a educação dos imaturos. Se os pais não praticam a reclusão, como a poderão repassar para outra geração? É nesse contexto que a criança vem ao mundo, aprendendo para depois passar, no futuro, pelo mesmo processo que seus pais. (TAUKANE, 1997, p. 114).

O ritual de iniciação se diferencia em relação ao sexo do jovem púbere, entretanto o caráter educativo de ambos é o mesmo. É um período de reclusão em que se comunica à nova geração uma parte do patrimônio de experiências e conhecimentos para a continuidade cultural. (SCHADEN, 1976). Também é um período em que os adolescentes de ambos os sexos recebem os ensinamentos de como ser uma pessoa adulta. Na tradição Bakairi, por exemplo, as meninas, neste período, recebem dos pais, dos avós e de alguns membros adultos da comunidade os ensinamentos básicos necessários para se tornarem uma mulher adulta e se comportar como tal. Para os meninos este é um período de se especializar, descobrir a vocação para ser xamã, tocador de flauta, bom atirador de flechas ou bom lutador; de aprender a confeccionar artefatos, ornamentos de uso pessoal, narrar mitos e cuidar do corpo. (TAUKANE, 1997).

h) Não recorre a castigo para educar: diversos autores relatam que as tribos indígenas não recorrem ao castigo para educar as suas crianças, Schaden (1976); Codonho (2012); Taukane (1999). Esta é a realidade que se repete em quase todas as tribos do Brasil. (BALDUS, 1970, citado por SCHADEN, 1976). Os Galibi-Marworno só aconselham, conversam com a criança e no máximo impõe-lhe um pequeno castigo. (CODONHO, 2012)⁴

⁴ Para mais exemplos ver nota nº 4 em SCHADEN, Egon. Educação Indígena. São Paulo. Revista Problemas Brasileiros, n. 152, pp. 23-32, 1976, p. 30.

i) **Não há formalização do sistema educativo:** Nos sistemas educativos tribais não existe uma instituição formal responsável pela educação de seus membros, nem agentes especializados em educação, nem um local e momento específico para o ensino e aprendizagem⁵. Sendo assim, não há escolarização formal nas sociedades indígenas. O momento e local de ensino e aprendizagem acontecem em todo o tempo e espaços de interação dos indígenas, seja em interação com a natureza, seja em interação com o grupo (nas atividades ritualísticas, econômicas, sociais, de lazer etc.). Basta viver para ensinar e aprender, conforme esclarece Taukane (1999, p. 59) sobre o seu Povo Bakairi “desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo.” É esta educação informal e assistemática que “(...) se constitui no mecanismo básico pelo qual se assegura a preservação dos elementos da herança social recebidos de antepassados longínquos ou de aquisições culturais recentes.” (FERNANDES, 1975, p. 53). Este é o caso dos Tremembé, que por meio de uma educação informal, no “tempo de calar” conseguiram transmitir a sua cultura aos mais jovens.

j) **Valorização do saber dos mais velhos.** Os índios sabem valorizar as experiências e os conhecimentos dos membros mais velhos do grupo étnico, como ressalta Fernandes (1975, p. 48) afirmando que na cultura Tupinambá aos mais velhos “cabia *interpretar os acontecimentos* e resolver os problemas emergentes à luz dos ensinamentos proporcionados pela tradição.”

k) **O sujeito da educação indígena é contemplativo:** Enquanto que para a educação moderna a essência do sujeito é a razão que “permite-lhe autocentrar-se e ser somente idêntico a si mesmo, único e não replicável” (PINEAU, 2008, p. 87). A essência do sujeito da educação indígena não é a razão, mas a sua alma ou espírito (alma e espírito significando algo sobrenatural que forma o indivíduo). O indivíduo não é formado a partir da sua concepção, mas durante todo o “tempo” de existência do povo na sua totalidade, isto é, física e culturalmente.

Segundo os estudos de Meliá (1979, p. 18) “todo filho que nasce, cai num chão cultural, onde o húmus étnico se tem acumulado durante séculos.” A educação indígena inicia no corpo e na alma da criança que são formados segundo o modo de pensar a concepção de mundo de cada povo que pode referir-se ao problema da morte, como os Bororo, ao mundo sobrenatural, como os Guarani, à guerra, como os Tupinambá e a outras esferas. A educação destes povos forma o indivíduo segundo os ideais destas concepções, conferindo maior valor

⁵ SCHADEN (1976, p. 30) ressalta que os ritos de iniciação pubertária é uma das poucas formas de educação formal e institucionalizada existente entre as tribos indígenas.

a certos tipos de personalidades que servem como padrão para atribuir prestígio ou reprovação social. “Há tribos em que a personalidade combativa é a preferida, em outras se preá o indivíduo cordato e conciliador, em outras, ainda, o que pende para as vivencias místicas ou religiosas.” (SCHADEN, 1976, p. 24).

Para os Guarani, por exemplo, a alma espiritual é vinda de Deus e, portanto, só é influenciada pela inspiração sobrenatural “[...] e tudo o que pode fazer a educação futura é preparar algumas condições da inspiração.” (MELIÁ, 1979, p. 18). Para eles – os Guarani, todos os aspectos da cultura (conhecimentos técnicos, atividades rotineiras da vida, sistema de parentesco, organização social etc.) são inter-relacionados e colocados na sua verdadeira explicação sobrenatural e mística, por isso a participação em rituais é uma fonte importante de conhecimento. A respeito disso escreveu Meliá (1979, p. 22), “até o homem não chegar a este conhecimento, em realidade não sabe nada.”

Corroborando nessa afirmativa Alvares (2012, p. 84), diz que para os Maxakali, “mais do que uma experiência intelectual, o conhecimento precisa ser transformado em experiência vivida ritualmente no próprio corpo. “É essa experiência que possui o poder de construir a pessoa e torná-la um ser humano completo.”

4.2 Categorias da educação indígena

As categorias dos sujeitos da educação indígena, de uma forma geral, são duas: de sexo e de idade. Esta apresenta pode apresentar uma pequena diferença entre os diversos povos indígenas, no que se refere às faixas etárias, com por exemplo, a faixa etária de infância para os Galibi-Marworno e para os Guarani de M’Biguaçu vai de 0 a 12 anos de idade de nominados *Txiom*: para meninos e de *Txifam* para meninas), Codonho (2012); e de 3 a 13 anos de idade (de nominados *ava í* para meninos e de *kunhã í* para meninas), Oliveira (2012) respectivamente. A despeito destas diferenças, de forma geral, as categorias educativas dos povos indígenas podem ser agrupadas, segundo o ciclo de vida, nas seguintes categorias: 1ª infância, 2ª infância, puberdade, adolescência, maturidade e velhice. Além das categorias segundo o ciclo de vida a educação indígena apresenta nítida separação entre os sexos, Meliá (1979).

Quadro 1 – Ciclo de vida e aspectos fundamentais da educação indígena.

Ciclo de vida	Aspectos fundamentais da cultura indígena
1ª infância	Nesta fase da vida a criança, com muita frequência não é objeto de

	especificação sexual. A educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe, são geralmente as principais características da educação.
2ª infância	Esta fase apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participativo. A educação é voltada para o aprendizado das atividades sociais rotineiras, da participação na divisão social do trabalho e das habilidades necessárias para usar e fazer instrumentos e utensílios de trabalho, de acordo com o sexo.
Puberdade	Nesta fase a educação é intensivamente realizada por meio de rituais de iniciação. A iniciação da púbere é relacionada à primeira menstruação e acontece individualmente, enquanto que dos rapazes, geralmente acontece em grupo.
Adolescência	Esta é a fase em que se permite a participação mais intensiva em trabalhos mais diretamente relacionados as necessidades da comunidade, como em serviços ritualísticos, de canoagem etc. Os adolescentes de ambos os sexos aprendem a assumir a responsabilidade da futura família.
Maturidade	Nesta fase o domínio das práticas culturais se intensifica. Homem adulto ou mulher adulta passa a ser chefe de família e depois de parentelas, mais ou menos amplas; continuam a aprender o domínio da linguagem simbólica, contar mitos ou dirigir rituais; alguns se orientam ou são orientados para a chefia política ou religiosa.
Velhice	A velhice intensifica a personalidade específica. Os anciões são escutados como portadores de tradição e consultados como orientadores na inovação. Mesmo a morte tem grande valor educativo, onde toda a comunidade participa solidariamente da passagem. Na sociedade indígena, o indivíduo “sabe morrer”.

Fonte: adaptado de Meliá (1979, p. 14).

O quadro acima apresenta, de forma genérica, as categorias dos agentes da educação indígena e os aspectos fundamentais da cultura. Entretanto, é importante salientar que nem todas as culturas focalizam do mesmo modo tais aspectos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Guimarães Rosa, em *Grandes sertões Veredas*, “o importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não forma terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam”.

A literatura consultada e/ou analisada, com intuito de problematizar essa constituição de ser índio e mostrar algumas características fundamentais da educação indígena, revelou que ser índio brasileiro muito mais do que explica o senso comum, ser índio vai além do estereótipo da cor da pele morena avermelhada, olhos e cabelos lisos e pretos, estatura mediana baixa etc. Os aspectos físicos e genealógicos de uma pessoa, não define um indivíduo como índio, ainda mais no Brasil onde a miscigenação é realidade desde o período que antecedeu a colonização (1500-1549), primeiro por meio de alianças entre portugueses e índios acrescida, posteriormente, de uniões fruto da violência.

É possível identificar algumas características da educação indígena como por exemplo a transmissão do conhecimento e da cultura, valores e costumes por meio da repetição do modelo vivido e vivenciado pelo adulto, que a criança em diferentes momentos participa e em outros ela é espectadora, porém, em ambos os momentos o adulto é responsável pela transmissão deste conhecimento, lembrando que tais características não se limita a uma fonte única – pai e mãe, é mais profunda, é concebida como um processo que se inicia ainda na gestação, pois desde o ventre a criança está sendo ensinada e aprendendo. Essa educação permanente e continuada é realizada pelos pais, mas também os avós, tios, ou outro parente mais velho, ao longo da vida daquele indivíduo; ela perpassa pela valorização da terra como bem mais precioso, explicada inclusive como uma relação espiritual.

Outra característica fundamental da educação indígena é a educação para o respeito e para a socialização, isto é, os sistemas educativos tribais se encarregam de ensinar aos mais jovens tanto a se relacionarem objetivamente com cada uma destas categorias (tradição, as pessoas, a natureza e aos seres sobrenaturais), quanto a respeitá-las.

Portanto, a educação indígena perpassa toda a vida de uma pessoa, ela interioriza e transmite os valores e visão de mundo de geração a geração em qualquer momento de seu cotidiano, do nascer ao pôr do sol, por meio dos trabalhos nas roças, da caça, da pesca, participando dos rituais dentre outros, todos os momentos da vida são importantes fontes de conhecimento e educação.

Para finalizar essa compreensão acerca das características elencadas como fundamentais da educação indígena, vale ressaltar a cultura, que diferentes tribos a mantem por meio da oralidade, como utilizada pelos povos ágrafos.

REFERENCIAS

- ALVAREZ, M. M. Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.
- CASTRO, E. V. Sociedades indígenas e natureza na Amazônia. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- CODONHO, C. G. Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.
- FERNANDES, F. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989. 323 p.
- GRUPIONI, L. D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago, 2000.
- IRLAND, E. Noções Waurá de humanidade e identidade cultural. In: FRANCHETTO, B.; HECKENBERGER, M. **Os Povos do Alto Xingu**: história e cultura (Org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- LADEIRA, M. E. De bilhetes diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MELATTI, Júlio César, 1993. **Índios do Brasil**. São Paulo:Hucitec; (Brasília): Editora da UNB, 7 edição.
- MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 49, Dezembro, 1999.
- _____. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, N. L. **Escolas da Floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MONTEIRO, J. M. Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

OLIVEIRA, M. S. Nhanhembo' é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

PAIVA, J. M. Educação. In: **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 269-288, jan/jun, 2011.

_____. **Colonização e catequese, 1540-1600**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PINTO, N. R. S.; BARUZZI, R. G. Reclusão Pubertária Masculina em Índios do Alto Xingu, Brasil Central. In: BARUZZI, R.; JUNQUEIRA, C. (Org.). **Parque Indígena do Xingu**: saúde, cultura e história. São Paulo: Terra Virgem, 2005.

RIBEIRO, D. **O processo Civilizatório**. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.

SANTOS, S. C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SCHADEN, E. Educação Indígena. In: **Revista Problemas Brasileiros**. São Paulo, n. 152, p. 23-32, 1976.

TAUKANE, D. **A história da educação escolar entre os Kurã-Bakairi**. Cuiabá: n/d, 1999.

_____. A educação Kurã-Bakairi no contexto tradicional. In: SECCHI, D. (org.). **Urucum, Jenipapo e Giz**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 109-128.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

DISCUSSÃO SOBRE O FUTEBOL NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XIX.

Rander de Souza Ferreira¹

Essa pesquisa tem por objetivo refletir acerca do racismo no futebol. Para evidenciar estas questões, buscamos fazer uma análise da realidade do negro na sociedade brasileira, discutindo a formação do futebol no Brasil o qual surgiu como esporte das elites, assim foi apresentado à luta do negro para ser aceito como jogador nos clubes de futebol. Deste modo essa discussão aponta a permanência da discriminação na sociedade brasileira, está pesquisa analisou entrevistas com jogadores de clubes profissionais que na atualidade ainda são vítimas do racismo. Para isso, usamos de uma pesquisa bibliográfica analisando os autores: Gomes (2005), Schawcrz (1999), Mário filho (2003) e Magalhães (2010). Tivemos por objetivo evidenciar o racismo no futebol e a necessidade de denunciar tais práticas.

Palavras- chave: Racismo; futebol; discriminação.

ABSTRACT

This research aims to reflect about racism in football. To evidence these questions, we seek to make a reality of the black analysis in Brazilian society, discussing the formation of football in Brazil which came as a sport of the elite, so was introduced to the black struggle to be accepted as a player in football clubs. Thus this discussion points to the permanence of discrimination in Brazilian society, is research analyzed interviews with players from professional clubs which today are still victims of racism. For this, we use a bibliographic search analyzing the authors: Gomes (2005), Schawcrz (1999), Mario son (2003) and Magellan (2010). We had intended to evidence the racism in football and the need to report such practices.

Key-words: Racism; football; discrimination.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a discussão sobre racismo, partiremos das reflexões feitas por Silva (1995), o qual buscou um conceito nos seguintes dicionários: primeiro do Mestre Aurélio Buarque de Holanda, (2001), no dicionário do Filósofo Francisco da Silveira Bueno de Língua portuguesa (1972) e por último no dicionário de etnologia de Michel Panoff e Michel Perrin (1973). A partir das análises feitas por Silva (1996), nos dicionários percebem-se semelhanças nas explicações do termo, no qual o segregacionismo racial acaba sendo bastante reafirmado nas explicações, reforçando a ideia de inferioridade do negro.

¹ É formado em História /UFG/Iporá e professor de História da Rede Pública da cidade de Poxoréo - MT

O termo racismo ficou evidenciado nas definições feitas nos dicionários que abordam como sinônimo o segregacionismo (separação de raças), as quais dão sentido na existência de uma raça superior, e seguidamente, apontam para uma desigualdade das raças humanas. Racismo é a convicção sobre a superioridade de determinadas raças, com base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outras descrições do comportamento humano. Consiste em uma atitude depreciativa não baseada em critérios científicos em relação a algum grupo social ou étnico.

Além das discussões feitas por Silva (1995) sobre o conceito racial, buscamos fundamentar este estudo nas obras de Schwarcz (1999) e Adesky (2001). Ambos os autores perpassam nas reflexões que a cor negra expressa um fenômeno muito peculiar no Brasil. É neste aspecto que os autores trazem em suas concepções a peculiaridade no contexto histórico de característica própria, sendo essa uma particularidade apenas de determinado grupo, gênero e pessoa. Este preconceito racial acaba sendo negado publicamente e praticado na intimidade como aborda a obra de Schwarcz (1999). Segundo Adesky (2001) a exclusão socioeconômica do negro não ocorre apenas nas distinções econômicas que separam os brancos e os negros, mas funda-se sobre as dicotomias elite/povo e brancos/negros que apoiaram por três séculos a ordem escravocrata, sobre a escala hierárquica baseada na cor da pele, forma do rosto, formato dos cabelos.

Desse modo, o negro é comumente considerado um tipo étnico e culturalmente inferior. Entre essa dicotomia, constitui-se uma escala de valores, aqui denominada de um grande étnico, de tal modo que a tendência é valorizar-se mais a pessoa com características físicas próximas do tipo branco, enquanto que aquela mais próxima do tipo negro tende a sofrer discriminação.

Nas reflexões já abordadas, entendeu-se que os comportamentos racistas começaram a ser analisados a partir dos fins do século XIX, em que a antropologia física dava ideia de que o negro era visto como uma categoria inferior, levando a uma ideologia de que os negros não somariam positivamente o futuro da sociedade brasileira.

Com efeito, a elite intelectual brasileira da época, dominada por ideais racistas, acreditava que o processo de mestiçagem entre as três “raças”, negra, branca e indígena, presentes desde a origem do colonialismo, daria lugar a uma descendência degenerada e, conseqüentemente, incapaz de assegurar o destino do país. (ADESKY 2001, p, 13)

Segundo as reflexões feitas em Adesky (2001), identifica que a elite “responsável” pelas ideias de como teria que ser o perfil de toda nacionalidade brasileira, usava de uma

ideologia preconceituosa sobre qualquer tipo de raças que não fosse branca, essa elite era contra a miscigenação. Deste modo concebe-se que em meados do século XIX solidificou-se a distinção racial entre os povos, ao passo que o racismo científico colaborou para acentuar e intensificar as classificações entre as raças. Assim, as teorias raciais alicerçaram as diferenças humanas de forma que hierarquizavam alguns grupos humanos como superiores e outras como inferiores, essas ideias que circundavam o campo das tipologias raciais chegaram à ideologia da sociedade brasileira e influenciaram o cotidiano dos povos afrodescendentes e logo a historiografia do nosso país.

Portanto Schawrcz (1999) trabalha em sua obra na perspectiva de que os modelos deterministas raciais dos finais do XIX, pelas teorias de branqueamento do início do século XX, depois pelas ideias da mestiçagem dos anos 1930, ou de estudos que datam da década de 1950, almejavam usar o “caso brasileiro” como anúncio, pois se acreditava que o Brasil seria um exemplo de democracia racial. A autora afirma que, por trás do mito da convivência pacífica e da exaltação da miscigenação como fator determinante para a construção da identidade nacional, na prática, a velha máxima do “quanto mais branco melhor” nunca foi totalmente deixada de lado.

A obra “Negritude usos e sentimentos” de Munanga (2012), juntamente com a obra de Schawrcz (1999) “Nem Preto Nem Branco, Muito Pelo Contrário: Cor e Raça na Intimidade” contribuem para uma melhor reflexão sobre o racismo. Segundo os autores, o racismo causa marcas negativas às pessoas que sofrem certos estereótipos, prejudicando a sua identidade. As práticas racistas contra os negros, vistos como inferiores perante a sociedade atrasam sua relação nas classes sociais, como a possibilidade de ter um emprego qualificado, estudos e as diversas oportunidades que na maioria das vezes só os brancos têm.

Assim Schawrcz (1999), Munanga (2012) e Adesky (2001) interpretam racismo como forma de justificar o domínio de determinados povos sobre outros, como se verifica no período da escravidão, colonialismo e nos genocídios (crimes contra a humanidade) ocorridos ao longo da história.

O preconceito racial, no Brasil, foi historicamente reforçado pelas teorias racistas europeias divulgadas a partir do século XIX, com uma concepção de povos superiores designados para dominar os colonizados da época, tragados pelas ideias da incapacidade em relação aos europeus. Assim, como consequência, condenaram outros grupos, nesse caso, os negros e índios, crença que passou a ter a função de justificar a dominação e exploração colonialista. À medida que os grupos dominados passam a compartilhar das crenças sobre si mesmas e se submetem à dominação, o processo passa a ser legitimado.

Nas análises apresentadas sobre o racismo, percebe-se que Schawcrz (1999), Munanga (2012) e Adesky (2001) se aproximam uns dos outros, mas dando ênfase à superioridade, inferioridade, desigualdades sociais e descontroem a ideia que a genética apresentava ao racismo.

Fazendo uma consulta ao Dicionário do mestre Aurélio Buarque de Holanda, ele trará duas origens: uma inglesa – *rascism*, e outra francesa – *racisme*, significando uma doutrina que sustenta a superioridade de certas raças e, ainda, a qualidade, sentimento ou ato de indivíduo racista, confrontando ou comparando com segregacionismo, uma modalidade das mais cruéis do racismo universal facilmente encontrada no regime do *apartheid* sul-africano, que vigorou de 1943 a 1994 – “paraíso dos racistas”, que serviu inclusive, por sua radicalidade e explicitação, como desculpa para se decretar a inexistência de racismo em outros países, especialmente no Brasil (BUENO, 2011, apud, SILVA, 1995, p.19).

A concepção que o dicionário do Mestre Aurélio Buarque de Holanda (2001) traz é uma ideologia que foi construída por meio de conceitos eurocêntricos instituída nos países em que havia negros, mestiços e índios, estabelecendo-se assim, a segregação. Esse conceito que o dicionário demonstra serviu durante muito tempo para inferiorizar os não brancos, dessa forma a raça branca estariam sempre em nível superior às demais raças em termos sociais.

Segundo o filósofo Bueno (1972) no Dicionário de língua portuguesa, racismo é “Uma teoria da pureza ou da separação das raças, usadas para fins políticos também confrontados com segregacionismo” (BUENO, 1972, apud, SILVA, 1995, p.19).

No decorrer das abordagens feitas por Silva (1995) sobre o filósofo Bueno (1972), em sua concepção, racismo continua se aproximando da ideia de separação de raças. Porém, ele afirma que esse conceito teve grande valor para definir a política das sociedades, que desse modo conseguiria usar como forma de separação dos indivíduos. Já no Dicionário de Etnologia (1973), de Michel Panoff e Michel Perrin, tradução de Carlos Veiga Ferreira, define “o racismo como crença na desigualdade das raças humanas, em nome das quais certas raças e certas culturas se encontram submetidas à exploração econômica, à segregação social e mesmo à destruição física” (PANOFF, apud, SILVA, 1995, p.20).

A partir das análises feitas em Panoff (1973) sobre etnologia que se tem como objeto de estudos acerca das camadas sociais, as quais buscaram uma melhor identificação do indivíduo nas sociedades e em seu modo de vida, compreende que o racismo é visto como peça de fundamental importância para que as desigualdades existentes nos sistemas estejam de forma constrangedora nas classes sociais e econômicas, essa tendência do pensamento, ou do modo de pensar, dá-se uma grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e “superiores” umas às outras.

Desta forma, existe a convicção de que, em alguns indivíduos, a relação entre características físicas hereditárias e determinados traços de caráter e inteligência ou manifestações culturais são superiores a outros. O racismo não é uma teoria científica, mas um conjunto de opiniões pré-concebidas em que a principal função é valorizar as diferenças entre os seres humanos, e que alguns acreditam serem superiores aos outros de acordo com sua matriz racial.

Vale ressaltar que a crença da existência de raças superiores e inferiores foram utilizadas, muitas vezes, para justificar a escravidão, o domínio de determinados povos por outros, os genocídios que ocorreram durante toda a história da humanidade e ao complexo de inferioridade, que levou muitos povos a se sentirem inferiores aos europeus.

Langaney (1995) considera “que a noção de raças humanas é uma forma imprecisa de designar populações sobrepostas cuja inacreditável diversidade não se presta a qualquer classificação simples e cientificamente aceitável” (LANGANEY, apud, TAGUIEFF, 1995, p.45).

Segundo Adesky (2001), o autor Langaney argumenta que embora "raça" seja um conceito taxonômico válido em outras espécies, não pode ser aplicado a humanos. Muitos cientistas têm argumentado que as definições de raça são imprecisas, arbitrárias, oriundas do costume, possuem muitas exceções, muitas gradações e que o número de raças descritas varia de acordo com a cultura que estabelece as diferenciações raciais; assim, rejeitaram a noção de que qualquer definição de raça pertinente a humanos possa ter rigor taxonômico e validade.

As reflexões feitas em Adesky (2001) sobre Langaney; levam-nos ao pensamento de que hoje alguns cientistas estudam as variações genóticas e fenóticas humanas, usando conceitos tais como "população" entre outros. Nesse parâmetro, muitos antropólogos debatem os aspectos nos quais as caracterizações raciais são feitas podem ser baseados em fatores genéticos, portanto a ideia de raça em si e a divisão real de pessoas em grupos de características hereditárias selecionadas seriam denominadas construções sociais.

Durante a discussão em Munanga (2012), Adesky (2001) sobre separação de raças no século XIX, acrescentado pela abolição da escravidão, percebe-se que os homens brancos sentem-se ameaçados pelos homens negros, pois estes saem da condição de escravos para livres, passando a incorporar a busca pelo direito de participação social.

No Brasil, mesmo com um racismo evidente, há dificuldade na definição de raça, pois neste país com grande nível de miscigenação, há pessoas discriminadas como negros, índios, mestiços e entre outras (os), porém não são identificados racialmente como tal, pois as ideologias do branqueamento forjavam uma nação branca, ou seja, por determinado tempo

tentou-se a eliminação desta raça negra, uma vez que a sociedade dominante concebia a raça negra como algo intolerável a sua classe.

Vários fatores tornam complexo o processo de identificação racial do brasileiro, muitas vezes a percepção que se tem de si mesmo difere da percepção do outro. Assim, muitos indivíduos, que se consideram brancos, são vistos como negros por outros. Adesky (2001) aponta como o modo de vida e o status são fatores determinantes na classificação da cor em relação ao afrodescendente. É comum uma pessoa, principalmente no caso do mestiço com características negroides leves e com posição social elevada, ser considerada branca. Outra pessoa, em função de condições socioeconômicas adversas, com características físicas semelhantes, pode ser considerada negra. Fatores ideológicos, como a busca de afirmação da negritude, um modo de valorizar uma determinada especificidade cultural, também podem interferir na definição das características raciais.

Portanto, para a biologia mencionada em estudos do início do século XIX, a noção de raça se emprega na imagem de que a característica física do indivíduo pode ser algo que define a sua diferença entre outras raças, possibilitando a sua inserção pelo ideário das construções feitas pelas camadas elitizadas. Sendo assim:

Problemas insolúveis de definição que a tornam ultrapassada, sua importância, indubitavelmente, não podem ser negados. Porque a raça queria-se ou não, permanecer sendo um elemento maior da realidade social, na medida em que empregam, a partir de características físicas visíveis, formas coletivas de diferenciação classificatória e hierárquica que podem engendrar às vezes, comportamentos discriminatórios individuais ou coletivos (TAGUIEFF, apud, ADESKY, 2001, P.46).

Durante as abordagens feitas, Adesky (2001) e Schawrcz (1999) identificaram que essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos maltratos da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país. Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Portanto, a realidade é que raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.

Segundo Adeski (2001) atualmente alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam porque a discriminação racial e os racismos existentes na sociedade brasileira acontecem não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

Schawrcz (1999) ressalta que os mais terríveis atos de racismo institucionalizado são a perseguição sistemática e o extermínio físico (genocídio, limpeza étnica e tortura), como ocorreu na Alemanha nazista com o povo judeu e, mais recentemente, na antiga Iugoslávia e em Ruanda, entre outros países. Este momento de eliminação das raças supostamente inferiores é visto de forma intolerável pela autora, sobretudo que estas raças não brancas não eram admissíveis à sociedade que se preocupava em ter somente uma raça, a branca. Vale ressaltar que estudos têm sido feitos sobre esta concepção do termo de racismo.

O conceito de racismo demonstrado nas reflexões feitas por meio dos dicionários “Língua Portuguesa do mestre Aurélio Buarque de Holanda (2001), no dicionário do Filósofo Francisco da Silveira Bueno de Língua portuguesa (1972) e de Etnologia Michel Panoff e Michel Perrin (1973), juntamente com as obras de Munanga “Negritude usos do sentido” (2012), Schawrcz” Nem Preto nem branco, muito pelo contrário: Cor e raça na intimidade (1999) e Silva” Singularidade do racismo brasileiro” (1995), é que a conceituação de segregação e de inferiorização racial coloca o negro em condição de inferioridade.

Entende-se que a definição de raça corresponde à formulação do conceito de racismo e compreende-se que não está ligada à concepção das diferenças genéticas, mas carrega um peso social, uma vez que as atividades racistas atingem os grupos socialmente, criando nos espaços públicos e democráticos uma segregação “camuflada”, pois é visível nos diferentes espaços que a hierarquia social é também racial, uma vez que os negros estão em grande maioria submetidos à desvantagem em todos os segmentos.

Compreende-se o grande preconceito racial existente, quando estamos ligados à ideia de uma sociedade de raça social. Nesse contexto, deduzimos que aquela ideologia que era passada para os outros países de que o Brasil é uma nação onde a democracia racial existe, comprova uma série de controversas nesse sentido, afirmando o preconceito no país. Vários autores demonstram nas suas escritas como é o caso de Munanga (2012), Silva (1995) e Schawrcz (1999), que a genética, por algum momento da história, propunha as diferenças das

raças, na cor da pele, boca, nariz, cabelo. Com essas características o indivíduo acabaria sendo de classe inferior, negro, mestiço, índio.

Mas com o avanço da tecnologia e estudos feitos na área, conseguiram constatar que não existem diferenças genéticas e as diferenças estão no bojo social onde o negro sofre discriminação pelas suas características. Nos vários setores da sociedade constata-se as atitudes racistas, criando um paradigma, pois uma sociedade que rejeita assumir tal atitude, mantendo uma retórica de igualdade racial, contradiz o discurso com a prática. Essa realidade é expressa no futebol, assim no próximo item busca-se fazer uma análise da história do futebol no país e como o negro foi tratado e rejeitado nesse esporte formado no seio das elites.

A chegada do futebol ao Brasil

Segundo Magalhães (2010), o futebol chega ao Brasil no início do século XIX, quando o Inglês Charles Miller voltava de viagem da Europa e trouxe a prática para o Brasil. A atividade seria uma distração para pessoas da elite, um momento de lazer entre a classe (diversão). Mas somente a partir do ano de 1985, que na cidade de São Paulo a atividade começava a desenvolver, assim haveria um aumento no número de admiradores. Com esse aumento de adeptos ao futebol, o esporte acompanharia o desenvolvimento da cidade de São Paulo e passaria a fazer parte da cultura do estado, que ia se descobrindo ao longo do esporte.

O responsável por trazer a novidade ao país foi justamente Charles Miller, filho de um importante industrial inglês, que conheceu o futebol em sua temporada de estudos na Inglaterra e o “troux” em sua bagagem de volta. Miller é hoje conhecido como o “pai do futebol brasileiro” e, de fato, ele teve um papel de grande importância na Disseminação do esporte em nosso país. Existem, inclusive, relatos da década de 1860 de partidas precárias entre marinheiros estrangeiros, verdadeiras “peladas” nos portos brasileiros. Mas Charles Miller foi o responsável pela introdução do perfil competitivo do futebol e de suas regras, o que foi fundamental para sua expansão (MAGALHÃES, 2010, p.14).

Segundo Magalhães (2010), o futebol chega ao Brasil devido ao grande percentual de imigrantes que vieram em busca de empregos e com intuito de investir em um produto que estava em alta, o café, cujas lavouras necessitavam de bastante mão de obra. Sendo que de fato a priori seria um esporte de lazer para as elites, seja ela das indústrias como também dos cafezeiros, que foram os primeiros jogadores de futebol no país.

Todavia, na própria Inglaterra, a origem do futebol foi um pouco diferente. Em seu berço, nasceu na época do crescimento da classe operária, em plena Revolução Industrial, e era um esporte que levava para locais públicos toda a revolta e as insatisfações do operariado explorado. Tãmanha era a violência que até a primeira década do século XIX era proibido pelo Estado inglês. Foi exatamente para

controlar as classes mais baixas e a violência do jogo que se impôs regras ao futebol, que se tornou uma importante – e interessante para as elites – válvula de escape dos explorados (MAGALHÃES, 2010, p.14).

A origem do futebol, no Brasil como já foi mencionada, iniciou entre as elites, pois seus precursores visualizaram no esporte uma possibilidade de ganhos financeiros, assim introduziram, em primeira mão, o esporte entre a classe alta do país, já que o material (bola, chuteira e redes) seria importado e de alto valor. Sendo assim, a atividade esportiva seria um meio de diversão entre os grupos privilegiados. A ideia era para ser um passatempo, uma atividade de “lazer”. Como havia segregação social no Brasil, pela cor e poder econômico, no futebol não foi diferente, o esporte mais popular hoje, começou como um esporte de poucos.

De acordo com Magalhães em sua obra: Ensino e Memória, História do Futebol, 2010 explica:

Retornando ao Brasil, em seu primeiro momento, o futebol para definitivamente um entretenimento para as elites. Inclusive pelos altos custos, já que todo o material era importado (com o tempo, o brasileiro aprendeu que praticamente qualquer coisa, seja uma meia, uma latinha, poderia substituir a bola...). De qualquer forma, logo se tornou uma importante diversão para as elites e, em pouco tempo, já era praticado no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, onde foi introduzido por Oscar Cox, que, como Miller, trouxe o futebol “na mala” em seu retorno da Europa (MAGALHÃES, 2010, p.15).

Durante a chegada destes imigrantes ao país, percebe-se que a cidade de São Paulo possuía uma variação de culturas, etnias que possivelmente com o tempo levaria a uma miscigenação, porém com as diversidades que existiriam no Brasil. Entretanto podemos imaginar que:

Era também o auge do café, que gerava grandes lucros para a elite paulista e mudava o perfil da cidade de São Paulo e do próprio país: “Foi o ciclo da riqueza gerado pelo café que alavancava não só a economia, por meio da industrialização e da entrada de capital externo, como também a vida social, com a entrada de imigrantes e a consequente introdução de hábitos e cultura estrangeiros, no meio dos quais estava o ‘esporte bretão’” (MAGALHÃES apud GUTERMAN, 2009, p. 14).

Deste modo o futebol começava a ganhar espaço na maior cidade do Brasil, com o passar dos anos ele também daria o ar da graça na capital do país, o Rio de Janeiro. Entretanto, no início da atividade futebolística é necessário ressaltar que apenas as elites obtinham direitos.

Segundo Magalhães (2010), Oscar Cox, juntamente com Miller, foram “os Pais do esporte no nosso país” Cox tinha a visão de que se necessitava fazer algo ao esporte para que ele pudesse concretizar-se no país. Nesse período ele teve a ideia de formar um time para a prática do esporte.

Porém, isso não era suficiente para consolidar o esporte no país. Nesse aspecto, foi Cox quem percebeu que o papel dos clubes era fundamental. No Rio de Janeiro, o

primeiro a ser criado para a prática do futebol foi o Fluminense em 1902. Assim como o Paulistano – time da capital paulista que, na década de 1930, deu origem ao hoje conhecido São Paulo Futebol Clube – ele era formado apenas por brasileiros, todos eles, claro, membros da elite (MAGALHÃES, 2010, p.15).

No início do século XX, no Brasil havia poucos clubes, o futebol não era uma potência, havia outros esportes como prioridade e mais antigos que já tinham seus seguidores. O futebol proporcionou a mudança de pensamento dos clubes que não tinham essa modalidade em sua associação. A partir de 1902, o futebol começa a ser implantado como atividade desses clubes como foi o caso do Fluminense e Bangu no Rio de Janeiro e em São Paulo o Paulistano (dando origem ao clube do São Paulo) e logo passou a ganhar adeptos e se expandiu dentro das duas principais cidades daquela época, São Paulo e Rio de Janeiro. Portanto, logo começava a formação das ligas de futebol, nas duas cidades com jogadores das elites e que não fossem de cor ou etnia diferentes das elites brasileiras.

Naquele tempo, o futebol não despertava a paixão que despertaria poucos anos depois, nem gerava disputas ou capital, como seria no futuro. Até então ele era, em primeiro lugar, uma atividade de lazer, um ambiente de confraternização para as elites. E enquanto estivesse nas mãos das classes mais altas, o caráter amador do esporte seria mantido, a fim de manter, assim, sua restrição a poucos. A verdade é que a democratização do futebol ocorreu muito mais por questões econômicas que por interesse político da elite que o praticava (MAGALHÃES, 2010, p.16).

Segundo Magalhães (2010), Jamais se pensou no futebol como um esporte para os pobres, a proposta que a classe elitista defendia durante o contexto histórico, que esse esporte não poderia deixar de ser um lazer, um momento de diversão das classes elitizadas do país, havia uma preocupação da popularização do esporte entre as camadas mais pobres, como será citado mais adiante. Nesse sentido, Bourdieu afirma:

[...] o esporte ainda traz consigo a marca de suas origens: além da ideologia aristocrática do esporte como atividade desinteressada e gratuita (grifos nossos), perpetuada pelos tópicos rituais do discurso de celebração, e que contribui para mascarar a verdade de uma parte crescente das práticas esportivas, a prática de esportes como o tênis, a equitação, o iatismo, o golfe, deve sem dúvida uma parte de seu 'interesse', tanto nos dias de hoje quanto em sua origem, aos lucros de distinção que ela proporciona (BOURDIEU, 1983, apud, SOUZA, 1998, p. 143).

Segundo Mário Filho (2003), na sua obra “O Negro no Futebol Brasileiro”, desde a chegada do futebol ao país, Miller e Oscar Cox, que faziam parte da classe das elites, levaram o futebol para a classe a qual pertenciam, com devido interesse econômico.

A prática do esporte quase que exclusivamente por clubes de engenheiros e técnicos ingleses e suas famílias no início do século XX. Do fascínio pelo novo esporte por jovens da elite metropolitana que conviviam com os ingleses e os seus clubes (MARIO FILHO, 2003, p.10).

A prática futebolística foi levada aos colégios das elites e em vários momentos se percebia que era uma obrigação para os estudantes. O autor Mário Filho (2003) constatou que a obrigação era tanta que, quem não gostasse teria que aprender a gostar, pois o esporte crescia na classe dominante.

Desse modo, os clubes de futebol no Brasil tinham apenas jogadores brancos e de classe alta. O Bangu, Fluminense, Flamengo, Botafogo e América compunham os times do Rio de Janeiro, Capital do país na época, o esporte era praticado com apenas jogadores brancos. Havia jogadores mestiços no time, mas que pertenciam à elite. Então estes, depois de se passar como brancos, usando ²pós-de-arroz no rosto ou passando algo no cabelo para que não demonstrassem os vestígios de um negro, conseguiam estar no clube. “Toma como ³Francisco Carregal, talvez por ser brasileiro e mulato, o único brasileiro, o único do time, caprichou na maneira de vestir. Era o mais bem vestido dos jogadores do Bangu⁴ Um verdadeiro dândi⁵ em campo”. (MÁRIO FILHO, 2003, p.32)

Mesmo com essa tentativa de esconder suas características negras, havia torcedores que percebiam sua diferença devido à pele estar com uma cor diferente dos outros jogadores brancos, mesmo usando “maquiagem”. Seus companheiros, por necessitarem dele, faziam vista grossa, por ele ser um excelente jogador e que tinha seu pai de traços brancos. Assim o aceitavam no elenco.

Popularizações do futebol

Uma vez que o futebol era visto pelas classes dominantes como forma de distração, as classes inferiores passaram a praticá-lo e muitos gostaram, de forma que o esporte se instalou rapidamente, mesmo contrariando muitas pessoas que lutaram durante muito tempo no país para que não se espalhasse essa prática entre as classes desfavorecidas.

Mas, por mais que as classes altas tentassem impedir sua popularização, não demorou muito para que o futebol chegasse às classes sociais mais baixas. Em uma

²Produto usado por alguns atletas negros no início do futebol, para que pudesse ter a cor da pele próxima a de um jogador branco e poderem estar praticando este esporte.

³ Francisco Carregal um jogador negro, Brasileiro que fazia parte do time do Bangu, este clube em que havia vários estrangeiros. Sendo ele um personagem que escondia suas características físicas para que os torcedores não ficassem contra ele durante as partidas. Carregal então passava brilhantina no cabelo para esconder os traços mulheres e que depois foi utilizado por alguns atletas negros com intuito de clarear a pele, querendo ficar mais próximo dos brancos.

⁴ Bangu clube de futebol, brasileiro da cidade do Rio de Janeiro e que teve sua fundação 17 de abril de 1904 (111 anos em 2015).

⁵ Jogador negro que se cuidava muito no seu modo de se vestir, buscando traços de semelhanças aos atletas brancos

situação parecida com o caso da Inglaterra, o avanço da indústria e o crescimento do operariado significaram a difusão do esporte pela classe operária. Em muitos casos, esse operariado trabalhava nos empreendimentos ingleses no país. Desde 1903, existem relatos de trabalhadores das indústrias e de moradores dos bairros que ladeavam a linha ferroviária jogando futebol e se organizando em clubes (MAGALHÃES, 2010, p.16).

A partir desses embates durante o processo de formação e crescimento do esporte nas classes baixas, vai-se apresentar uma série de conflitos. Pois havia a luta por parte das elites para que os trabalhadores não fizessem parte da atividade futebolística. Entre outras lutas havia a não profissionalização do futebol, a elite queria que os jogadores continuassem como amadores. Já as classes baixas lutavam pela profissionalização para que pudessem se dedicar mais.

Os anos 1910, 1920 e os primeiros da década de 1930 no futebol brasileiro foram marcados por duas disputas: a do elitismo *versus* a democratização e a do amadorismo *versus* a profissionalização. Na verdade, essas disputas estavam relacionadas entre si: geralmente os que queriam manter o futebol como esporte típico da elite eram os mesmos que defendiam seu amadorismo, enquanto os que buscavam democratizá-lo também lutavam pela sua profissionalização. É fácil entender essa associação: para os ricos, o futebol não era uma profissão, diferente do que desejavam os indivíduos das classes mais baixas, que, para praticar o esporte de maneira “séria”, precisavam que ele fosse também sua profissão, sua fonte de renda (MAGALHÃES, 2010, p.18).

A luta pela democratização do futebol teve suas dificuldades, mas não deixou de lado a sua valorização pelo esporte que ajudaria as classes menos expressivas a se ascender dentro do futebol e buscarem seu espaço na sociedade brasileira.

Em São Paulo, foi o Sport Clube Corinthians Paulista que começou de forma definitiva a democratização do futebol. Adiante, veremos mais sobre a formação do clube. Por enquanto, cabe destacar que ele foi fundado em 1910 por moradores do bairro do Bom Retiro, de perfil imigrante e operário. O objetivo era formar um clube para as massas, com negros e brancos, imigrantes e operários, o “clube do povo” (MAGALHÃES, 2010, p.19).

As indústrias usaram o futebol como forma de crescerem economicamente nos mercados, devido às viagens que os clubes faziam e isto ajudaria nas suas divulgações. É evidente que as elites queriam o futebol apenas como lucratividades e não visava a nenhuma outra ideia desse esporte.

No Rio de Janeiro, esse esporte passaria pelo mesmo processo apresentando formas de não incluírem os negros ao esporte, em São Paulo devido à presença das elites nos clubes de futebol. Naquele momento as lutas para evitar a inserção das classes inferiores dentro do futebol e atos de racismo já eram vistos nas duas cidades.

O caminho seria longo até a democratização e a inserção de jogadores negros no futebol, pois, durante muito tempo, foi proibido aos times incluí-los em seu plantel. Algumas histórias ficaram famosas, como o caso de Carlos Alberto, jogador do elitista Fluminense, do Rio de Janeiro, que passava pó de arroz no rosto para disfarçar sua cor, fato que acabou se transformando em símbolo do próprio time carioca. Mas, sem dúvida, o principal destaque é o caso do também carioca Clube de Regatas Vasco da Gama, que revolucionou o futebol nacional (MAGALHÃES, 2010,p.20).

O clube de regatas Vasco da Gama teve um papel fundamental na luta contra o racismo e a desigualdade social. Esse clube carioca buscou nas classes inferiores seus jogadores, não se importando com nenhum tipo de preconceito que existisse durante as batalhas contra os clubes elitistas. Suas apostas deram certo e o time conseguiu ganhar campeonatos importantes, durante as não aceitações de lutas contra as classes.

O Vasco foi fundado em 1898 como um clube de remo e, em 1915, fundiu-se com a Lusitânia. Já em 1904, mostrava sua personalidade progressista ao ter o primeiro presidente negro das agremiações cariocas. Mas o grande impacto viria quase duas décadas depois. Em 1923, pela primeira vez disputando a primeira divisão do campeonato carioca, o clube cruz-maltino foi campeão com um time majoritariamente formado por operários e negros, em sua maioria analfabeta, bem diferente do caso dos seus principais adversários, os elitistas Flamengo e Fluminense (MAGALHÃES, 2010, p.20).

Durante muito tempo, ficou a indecisão de um futebol para amadores ou para profissionais. As lutas passaram a ser disputas nas ligas de futebol devido à exclusão de clubes que não cumprissem as regras de não inserir mestiços, negros ou indivíduos que fossem de classe baixa, fato é que as duas cidades estavam envolvidas neste processo de exclusão dos “inferiores”.

A fundação da Associação Metropolitana de Esportes Atléticos (AMEA) em 1924, segundo a versão dominante de jornalistas e acadêmicos é tomada como o principal indício da mentalidade racista presente no futebol nos anos 20. O Clube de Regatas Vasco da Gama, ao vencer o campeonato de 1923 com um time de negros e mestiços, teria motivado a ruptura no futebol e a criação da AMEA. O objetivo deste estudo é demonstrar que a trama “racista” que explica a fundação da AMEA em decorrência da vitória do Vasco debilita-se, e no máximo torna-se lateral, pela ausência de dados. A fundação da AMEA, a partir de novos levantamentos, é melhor explicada pela tensão entre a manutenção da ética do amadorismo e a rápida popularização do futebol nos anos 10 e 20 do século XX, e pela dinâmica das instituições esportivas (SOUZA, apud, SOARES, 1998, p.119).

Fato é que no futebol só haveria espaço para a elite branca, mas depois que o clube Regatas Vasco da Gama, ao participar do campeonato com atletas negros quebrou a ideia de futebol só para brancos, conquistando o campeonato, essa ideologia foi se modificando.

Contudo, Mario Filho (2003) aborda na sua obra que esta ideia de exclusão das classes e dos não brancos, acabaria:

O caminho da superação das barreiras sociais e raciais para a prática do futebol aberto pela ascensão do Vasco em 1923 e seguindo pelo São Cristóvão em 1926 e o Bangu em 1933 foi coroado pela implantação generalizada do profissionalismo na década de 30. Este abriu definitivamente as portas dos grandes clubes brasileiros para jogadores profissionais negros, mulatos e de origem humilde (embora alguns, como o Fluminense, continuassem a fazer questão de evitar o convívio dos atletas profissionais - definidos como empregados do clube – com o seu quadro social). Na sequência da sua adoção do profissionalismo, a contratação dos maiores ídolos negros do futebol brasileiro- Leônidas da Silva, Domingos da Guia e Fausto dos Santos- pelo Flamengo em 1936 foi decisiva para a conquista de uma grande legião de adeptos para o clube em todo o país, superando as barreiras sociais e raciais que haviam marcado a sua história inicial (MÁRIO FILHO, 2003, p.13).

O Bangu passa a fazer mudanças, diferenciando-se dos clubes grandes, pois usava os operários como jogadores e não fazia separação, apenas queria que seus atletas pudessem apresentar um bom futebol aos seus adeptos.

O que distinguia o Bangu do Botafogo, do Fluminense, era o operário. O Bangu, clube de fábrica, botava operários no time em pé de igualdade com os mestres ingleses. O Botafogo e o Fluminense, não, nem brincando, só gente fina. Foi a primeira distinção que se fez, entre clubes grande e pequeno, um, o clube dos grandes, o outro, o clube dos pequenos (MÁRIO FILHO, 2003, p.43).

O esporte foi tornando-se algo popular não somente para as elites, ele passaria a ser conhecido também para as classes inferiores, de maneira que os negros, mestiços e trabalhadores iam ganhando seu espaço dentro dos clubes, aumentando seus admiradores. As torcidas, que eram compostas de poucos homens, tornariam maiores, devido evolução do esporte já que a presença feminina era constante.

Os jogadores levavam, quase sempre, para o campo, uma lembrança de uma moça que estava na arquibancada. Via-se um jogador de carapuça, já se sabia se desconfiava. Por isso os jogadores faziam tanta questão de se enfeitar. Com uma carapuça de tricô, uma faixa de cetim. Jogador sem carapuça, sem faixas, era jogador sem namorada. Ou sem irmã. Porque as irmãs não queriam que os irmãos fizessem feio. Substituíam as namoradas. Moderno os lencinhos rendados, dando gritinhos, batendo com os pés. Torciam pelos irmãos, pelos primos, pelos namorados (MÁRIO FILHO, 2003, p. 45).

A modalidade esportiva daquele momento era o remo, um esporte aquático que reuniam muitos expectadores durante suas competições. Havia clubes como o Flamengo⁶ entre outros que participavam desse esporte. O Flamengo antes de se tornar um clube de futebol tinha apenas atletas no remo, mas por causa do convite de outros clubes como

⁶ O clube do Flamengo nascido no Rio de Janeiro e fundado no dia 17 de novembro de 1895- 2015 (119 anos) tem a maior torcida do país e usa como principal uniforme as cores vermelho e preto. Já conquistou alguns campeonatos nacionais e internacionais.

Fluminense, passou a ter outra modalidade, o futebol, que naquele instante seria uma segunda opção, já que as competições de remo na capital eram a modalidade que mais chamava atenção da sociedade. O remo, sendo esporte que levava mais expectadores, o futebol acabava ficando de lado. Como o autor Mário Filho demonstra:

Como o futebol podia competir com o remo? Os clubes de remo não precisavam se preocupar com as *matches* de futebol. Os clubes de futebol, sim, é que precisavam se preocupar com as regatas. Tratando de saber, com antecedência, as datas das regatas. Para dar feiras às suas torcidas, aos seus times (MÁRIO FILHO, 2003, p.48).

O Flamengo, durante alguns momentos, ficou indeciso para que mudasse de ideia e aceitasse participar dos campeonatos, já que havia um tradicionalismo no remo de várias participações, não seria fácil convencer seus sócios e dirigentes a participar de outra modalidade. Mas esse novo esporte estava em ascensão. Uma série de leis foi cobrada pelas autoridades que representavam o Flamengo, como por exemplo, o uniforme do futebol seria diferente do remo. Porém com várias mudanças de uniforme, devido aos apelidos que os torcedores rivais colocavam, iam acontecendo às modificações. Já que o Flamengo se via como dois clubes: esporte aquático (remo) e o futebol teriam de ter uniformes diferentes uns dos outros. Quando se pensou que iria permanecer com um uniforme, houve um grande problema que mudaria a história do clube; o momento histórico influenciou as mudanças do uniforme e dos associados do clube.

Mas veio a guerra, a Grande Guerra, submarinos alemães afundariam navios brasileiros, o povo foi para as ruas caçar alemão, para não ficar frenético, com vontade de ver sangue. Foi quando se descobriu uma semelhança entre a camisa de futebol do flamengo e a bandeira alemã. A bandeira alemã, vermelha, preta e branca. Justamente as cores da camisa 'cobra coral'. A listra branca, colocada entre o vermelho e o preto, para distinguir o remo do futebol, atrapalhara tudo. Por causa dela o Flamengo foi olhado com desconfiança. E o Flamengo tinha alemães, sócios alemães, que gostavam de sair de manhã cedo com um barco, que gostavam de remar. Botou-se para fora tudo quanto era sócio alemão. E tirou-se, da camisa do time de futebol, o friso branco que separava o vermelho do preto (MÁRIO FILHO, 2003, p.55).

Com todos esses acontecimentos, o Flamengo passou a ser visto como apenas um único clube e até mesmo seus uniformes passaram a ser iguais e o futebol do Flamengo chegou a ganhar títulos e o remo conseguiu apenas um título. O futebol do clube já se despontava.

Nas análises feitas por Mario Filho (2003), foi possível perceber o crescimento do futebol até mesmo no clube do Flamengo, que depois de ganhar títulos nesse esporte passou a ter uma nova visão de que o esporte futebolístico deveria ser sua principal modalidade, uma

vez que, durante tempos, antes do futebol aparecer o remo havia ganhado apenas um título enquanto que, com o futebol, o Flamengo conseguiria conquistar dois títulos. O autor evidencia o avanço que teve o futebol devido a sua popularização. Nas ruas, bairros e terrenos baldios podiam se ver crianças jogando peladas, é neste instante que se começa a perceber a popularização do esporte futebolístico. O remo esporte tradicional no Rio de Janeiro perdia seu espaço para o futebol. A regata não atrapalhava mais a nova modalidade esportiva. De acordo com ele, “muitas moças preferindo ver um *match*⁷ a uma regata. Os clubes, por isso, não precisavam mais saber com antecedência, quando ia haver uma regata. Para transferir um jogo” (MÁRIO FILHO, 2003, p.58).

Aquela ideia de futebol só para brancos foi perdendo forças nas classes elitistas, havia exceções de alguns dentro dos clubes e por parte das torcidas. Deste modo, alguns clubes já contavam com negros e mestiços em seus times. Quando eles passaram a destacar no esporte, a sociedade, aos poucos, foi perdendo suas restrições, percebendo que indivíduos de cor diferente ajudavam seus clubes a ganhar partidas e até mesmo títulos. Os negros passavam a ter importância para o esporte, porém, as restrições contra eles permaneciam, pois muitos ainda se maquiavam para disfarçar a negritude.

A popularidade de Friedenreich se devia, talvez, mais ao fato de ele ser mulato, embora não quisesse ser mulato, do que ele ter marcado o gol da vitória dos brasileiros. O povo descobrindo, de repente, que o futebol devia ser de todas as cores, futebol sem classes, tudo misturado, bem brasileiro (MÁRIO FILHO, 2003, p. 69).

Ao longo do capítulo apresentado identificaram-se as condições em que os indivíduos de cor negra eram vistos pelas camadas sociais elitizadas que sobrepunham e ditavam suas regras referentes ao tipo de raça predominante (branca) à época. Estas elites partilham o preconceito racial em relação à imagem negra, sabendo que havia uma luta para que o negro não estivesse no espaço do branco.

A entrada do negro no futebol acabou sendo demarcada por várias situações de desprezo, ou seja, a não aceitação por muitos dentro do esporte. Portanto, o início deste esporte não teve participação dos negros, pois o racismo já era explícito no futebol, uma vez que a população, de um modo geral, rejeitava a presença desses, inclusive nas arquibancadas. Mas em virtude de suas habilidades nesse esporte, favoreceu-se a inserção do negro de maneira lenta e restritiva no futebol.

⁷ Macth palavra de origem inglesa e que significa partida, jogo. Usada pelo autor Mário filho (2003) na obra “o negro no futebol”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: O Negro na Telenovela Brasileira**. Editora Senac, São Paulo, 2000.

BANGU, Ac. **Website Oficial**. Disponível em: <<http://www.bangu-ac.com.br>>. Acessado dia 11/ 09/15.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. BORGES, Rosane. **Mídia e racismo**. Petrópolis, RJ : DP et Alii ; Brasília, DF : ABPN, 2012. 248p. (Negras e Negros: Pesquisa e Debates).

BOTAFOGO, Fr. **Botafogo de futebol e regatas**. Disponível em: <<http://www.botafogo.com.br/>>. Acessado dia 12/09/15.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário de Língua portuguesa**. Editora Nova Fronteira, 2001, RJ.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: representado nossa escola/ Eliane Cavalleiro (organizadora)**. – São Paulo: Summus, 2001.

ESPORTE ESPETACULAR. **Entrevista emocionante de Tinga ao Esporte Espetacular**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xOpDSgvqaAY>>. Acessado dia 15/10/2015.

FANTÁSTICO. **Fantástico entrevista goleiro Aranha fala sobre racismo sofrido**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ESIXXTmJeFk>>. Acessado dia 10/10/15.

FILHO, Mário. **O negro no futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

FLAMENGO. **Clube de regatas do Flamengo**. Disponível em: <<http://www.flamengo.com.br/site/>>. Acessado dia 11/09/15.

FLUMINENSE. **Fluminense Football Clube**. Disponível em: <<http://www.fluminense.com.br/>>. Acessado dia 12/09/15.

GLOBO TV. **Daniel Alves fala sobre racismo no futebol**. 2014. Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/fantastico/v/daniel-alves-fala-sobre-racismo-no-futebol/3323155/>>. Acessado dia 10/10/15.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação**. IN: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

G1, Globo. **Daniel Alves deu resposta 'ousada' a ato de racismo, diz Dilma no Twitter**. 2014. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=g1+caso+de+daniel+alves+racismo>>. Acessado dia 20/10/2015.

HOLANDA, Mestre Aurélio Buarque de. **Dicionário de Português**. 2001.

INTERNACIONAL. **Sport Clube Internacional**. Disponível em: <<http://www.internacional.com.br/>>. Acessado dia 22/ 10/ 15.

ADELESK jacques d'. **Pluralismo étnico e multi- culturalismoo**: racismo e anti- racismos no Brasil. – Rio de Janeiro: Pallas, 2001. In: Taguieff, PIERRE- Adré(org.)Identidade Étnica, p.46.

JUVENTUDE. **Esporte Clube Juventude**. Disponível em: <<http://www.juventude.com.br/>>. Acessado dia 22/ 10/ 15.

MAGALHÃES, Livia Gonçalves. **Histórias do futebol**. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2010. 192 p.: il. (Coleção Ensino & Memória, 1).

MICHEL, Perrin Michel. MICHEL, Panoff. **Dicionário de Etnologia**. 1973.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed.-1.reimp.Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NASCIMENTO, Giovanni Bezerra do. **As Novas Configurações do Racismo Contemporâneo**: Desafios á Consolidação da Igualdade Étnico- Racial, 2008.

QUEIROLA, João. **Como Daniel Alves derrotou o racismo**. 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/como-daniel-alves-derrotou-o-racismo/>> acessado dia 20/10/2015.

RÍMOLI, Cosme. **R7 Daniel Alves humilha racistas e come banana atirada no campo**. 2014. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/record-news/jornal-da-record-news/videos/cosme-rimoli-fala-sobre-racismo-no-futebol-e-ato-de-daniel-alves-17102015>>. Acessado dia 20/10/2015.

RAISSI, Sarah T. **Preconceito**. Revista Estudos, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, v.15, n.1/2, p.27-32, jan./jun., 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto Nem Branco, muito pelo contrario**: cor e raça na intimidade. História da vida privada no Brasil, Companhia das Letras. S.P 1999.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. **Formação de educadores/as para combater ao racismo**: mais uma tarefa essencial. – in: Racismo e anti-racismo na educação: representado nossa escola/ Eliane Cavalleiro (organizadora). – São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Martiniano José da. **Racismo á brasileira**: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil / Martiniano José da Silva – 3. Ed.- São Paulo: Editora Anita, 1995.

SOARES, A. J. **Futebol, raça e nacionalidade no Brasil**: releitura da história oficial. Rio de Janeiro, 1998.

SOUZA, Marcos Alves de. *A “nação em chuteiras”*: raça e masculinidade no futebol brasileiro. Brasília. 1996.

TV BRASIL. *Discriminação e racismo institucional- Brasil 2014*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_3CB6wq2jok>. Acessado dia 28/ 10/2015.

VEIGA, Mauricio de Figueiredo Corrêa de. *O racismo no futebol e a omissão das autoridades*. 2014. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/27327/o-racismo-no-futebol-e-a-omissao-das-autoridades>>. Acessado dia 20/10/2015.

CHAVES, Maria Laura Barbosa. *O negro na mídia brasileira*. Monografia. UniCeub – Centro Universitário de Brasília. 2008.

O DESENRAIZAMENTO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES DA HETERONORMATIVIDADE NA GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS LGBTQ'S

Hugo Higino Perez de Andrade¹

RESUMO

Apesar de garantidos os direitos às crianças, a anormalidade produzida, pelos discursos do organicistas do binarismo e da heteronormatividade, impede que crianças LGBTQ's (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) usufruam de direitos básicos garantidos no artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança da ONU, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O presente trabalho tem como objetivo a discussão teórica sobre a sexualidade infantil e o direito de participação das crianças e adolescentes LGBTQ's. Busca-se compreender como a produção compulsória da heterossexualidade no contexto escolar, atua como mecanismo de desenraizamento e incide diretamente na efetivação dos direitos de proteção e participação das crianças e adolescentes, com a pretensão de que mais pesquisas e estudos que problematizem a norma vigente acerca da sexualidade sejam realizados, buscando assim, evidenciar a necessidade de participação das crianças e adolescentes LGBTQ's na elaboração de políticas públicas inclusivas que assegurem sua integridade física e subjetiva, no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Crianças LGBTQ's; Direitos da Criança.

ABSTRACT

Although the rights of children are guaranteed, the abnormality produced by the speeches of the organicists of binarism and heteronormativity prevents LGBTQ children (lesbian, gay, bisexual, transvestite and transgender) from enjoying basic rights guaranteed in Article 12 of the Rights of the Child, as well as in the Child and Adolescent Statute (ECA). The present work aims at the theoretical discussion about child sexuality and the right of participation of LGBTQ children and adolescents. It seeks to understand how the compulsory production of heterosexuality in the school context acts as a mechanism of uprooting and directly affects the effectiveness of the rights of protection and participation of children and adolescents, with the pretension that more research and studies that problematize the current rule about Of sexuality are carried out, thus seeking to highlight the need for participation of LGBTQ children and adolescents in the elaboration of inclusive public policies that ensure their physical and subjective integrity in school daily life.

Keywords: Public Policies; LGBTQ children; Rights of the Child.

Introdução

¹ Psicólogo formado pela Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Cuiabá/MT. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGedu / UFMT – Rondonópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea – GEIJC.

A partir dos referenciais teóricos, compostos pelos estudos de Jens Qvortrup (2010; 2014) sobre os direitos de proteção e participação da criança, Michel Foucault (2006) ao trabalhar o corpo e a sexualidade em sua dimensão discursiva, Le Breton (2013) ao tratar do corpo como construção simbólica, os estudos feministas de Haraway (1995) ao problematizar as dicotomias entre natureza e cultura, Louro (2000) ao problematizar a produção da heterossexualidade compulsória e os estudos sobre enraizamento e desenraizamento de Simone Weil (1996), o presente trabalho tem como objetivo a discussão teórica sobre a sexualidade infantil e o direito de participação das crianças, com o intuito de analisar como a criação de resoluções e leis sobre os direitos das crianças e adolescentes LGBTs, no contexto brasileiro, podem garantir uma maior participação destas no cotidiano escolar, bem como assegurar os direitos de proteção e participação, garantidos no artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança da ONU, e depois quando cria-se no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Tendo em vista que a produção acerca de tal temática ainda é pouco difundida, busca-se com este trabalho suscitar mais discussões sobre a sexualidade infantil no que diz respeito à diversidade sexual e os direitos de proteção e participação das crianças LGBTs no cotidiano escolar, não pretendendo assim conclusões sobre o tema, muito menos a estruturação de verdades absolutas. Assim sendo, o objetivo principal deste trabalho se configura em analisar como a heteronormatividade atua no contexto escolar produzindo de maneira compulsória sujeitos heterossexuais, em detrimento da violação dos direitos das crianças LGBTs, entendendo que tal produção acarreta diretamente a produção de violência estrutural contra pessoas LGBTs em nossa sociedade.

A INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA NORMATIVA DE PASSAGEM DAS CRIANÇAS PARA A VIDA ADULTA

A infância, enquanto objeto de estudo das ciências humanas e sociais, tem emergido desde a modernidade como categoria de interesse cada vez mais marcada no campo científico. Os estudos referentes à categoria estrutural “infância”, bem como as concepções de “criança” e “crianças”, assumem relevância, na medida em que o desenvolvimento histórico da humanidade aponta uma necessidade de compreensão mais completa da infância de suas heterogeneidades, especificidades e de sua participação na constituição do tecido social como atores sociais.

Tal interesse em se compreender a infância surge simultaneamente com a estruturação do sistema capitalista, juntamente à individualização da infância, bem como das concepções históricas que tal categoria assume. Se, nas sociedades pré-modernas, Ariès (1981) identifica uma participação por parte das crianças nas funções sociais, isso se dá pelo fato de que em tais sociedades não se existia a separação das categorias etárias e, assim, as crianças não eram vistas em suas especificidades, mas, como aponta Ariès (1981), elas assumiam o “status” de pequenos adultos, que circulavam nos ambientes públicos, contribuindo com as atividades voltadas para a reprodução da comunidade.

Gèlis (1991) analisa a passagem histórica na qual o processo de individualização da infância vai tomando corpo, e a estruturação da família nuclear burguesa assume um importante papel na construção do que se pode chamar de uma “infância privatizada”, na medida em que pouco a pouco as crianças se tornam alvos de um olhar de cuidado por parte dos adultos, em que as características de vulnerabilidade passam a reger os interesses e cuidados no período de transição entre a idade medieval para a idade moderna. Uma preocupação crescente com a proteção das crianças, e com a formação destas em adultos preparados para atuação no tecido social, passa a ser o alvo das ações políticas e econômicas do Estado.

Se, nas sociedades pré-modernas, a noção de coletividade e pertencimento a uma família-tronco-comunitária existia, nas sociedades modernas, com o avanço da estruturação do individualismo, bem como do sistema capitalista, o corpo passa a assumir certa característica individual, que carrega em si marcas simbólicas das mudanças de discursos e da própria cultura ocidental, cuja individualidade passa a ser o mecanismo central da estruturação das subjetividades (ARIÈS 1981; GÈLIS 1991; LE BRETON 2013). A família burguesa assume a responsabilidade de preparação das crianças, acarretando, assim, um afastamento da participação pública dos corpos infantes no tecido social. Embora as crianças estivessem presentes no tecido social, a invisibilidade da “infância” acarretava uma participação real das crianças nas funções sociais das sociedades pré-modernas.

Com a exclusão das crianças do contexto público, no sentido de participação ativa, atribui-se à família nuclear burguesa a responsabilidade pela formação das crianças a fim de garantir um futuro produtivo no tecido social (ARIÈS 1981; GÈLIS 1991), já que a infância assume o tempo do preparo, no qual as crianças deveriam se “formar” e adentrar a idade adulta. Essa mudança na mentalidade da sociedade moderna gerou a necessidade do processo de escolarização, dividindo assim o trabalho adulto (produção de capital) do trabalho infantil (escolarização e preparação para entrada no mundo adulto) (QVORTUP, 2014). Aliada à

concepção cartesiana de “humano”, segundo a qual a infância representa a incapacidade, a imaturidade e a irracionalidade, a infância enquanto categoria social passa a universalizar como a passagem da idade infantil para a idade adulta deve acontecer, de modo que o processo de escolarização e formação dos sujeitos deveria estar a cargo da escola, enquanto instituição social responsável por tal preparação.

Pouco a pouco, a categoria geracional da infância assume assim um papel de normatizar e universalizar as crianças. A entendermos a “infância” enquanto um construto social, o qual “atua capilarmente sobre as crianças, produzindo-as e definindo uma mesma infância, sem que a própria criança tenha condições de se interrogar sobre ela” (ABRAMOWICZS & RODRIGUES, 2014, p. 464-465). Percebe-se a quantidade de normas e representações sociais hegemônicas que formam o campo discursivo acerca desta categoria, impossibilitando que as singularidades de cada criança sejam levadas em consideração no processo de escolarização e da participação no contexto escolar. Além de não abarcar as singularidades de cada criança, a categorização da infância resulta numa invisibilidade de todas as formas de ser criança que fujam da norma estabelecida, negando, assim, a diversa complexidade que forma cada sujeito em suas experiências singulares.

A psicologia desenvolvimentista assume papel importante na estruturação normativa acerca da infância. Segundo Qvortup (2010), a dinâmica do desenvolvimento infantil, segundo o pensamento psicológico, está pautada na passagem de um estado menos desejável para um mais desejável, seguindo algumas dicotomias – sendo estas inauguradas pelo pensamento cartesiano – entre imaturidade/maturidade, incapacidade/capacidade, sempre no sentido de uma “fase”, um “período” de maturação. Todas estas concepções “parecem coincidir com antecipações de aperfeiçoamento estipuladas de forma normativa conforme a criança realiza a sua transição para a fase da vida adulta” (QVORTUP, 2010, p. 635). Cria-se a infância enquanto o tempo da espera, sempre visando o futuro, a entrada a vida adulta.

De maneira semelhante à infância, a sexualidade assume um caráter privado no auge do século XVII. Nos estudos foucaultianos, encontramos o que Foucault (2006) anuncia como dispositivos de poder. Ao mesmo tempo que a sexualidade se adentra no campo discursivo, ela é enclausurada na vida do casal (FOUCAULT, 2006). A sexualidade se torna tema exclusivo do mundo adulto, já que aliada à noção cristã e maturacionista, cristaliza a noção de sacralidade e pureza dos corpos infantis (ARIÈS 1981; GÈLIS 1991; LE BRETON 2013). Desse modo, as crianças não estariam prontas para viver experiências no campo da sexualidade, uma vez que esta esfera da vida diz respeito à reprodução da espécie, função exclusiva dos corpos maduros (adultos).

PEDAGOGIA DAS SEXUALIDADES: O PAPEL DA HETERONORMA NO COTIDIANO ESCOLAR

Como bem se sabe, a sexualidade é um assunto reservado ao mundo adulto. Às crianças é atribuída a noção de sacralidade fundada no começo da modernidade, que atua até os dias atuais, forjando assim discursos que normatizam a sexualidade enquanto um assunto privado, do mundo adulto, excluindo a dimensão social da sexualidade (LOURO, 2000).

Todavia, é fato que as várias maneiras de se fazer mulher, e de se fazer homem, estão intimamente ligadas aos discursos presentes na sociedade. São os discursos, aqui compreendidos pelo viés proposto por Bakhtin (1992), que permitem que cada sujeito, ancorado no discurso alheio, se conheça e se perceba como alguém pertencente a uma dada realidade social. As várias possibilidades de se vivenciar o corpo e a sexualidade são “sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente” (LOURO, 2000), como também são “renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas” (Ibidem, p. 4). Desta forma, mediante a diferenciação no processo de alteridade presente na linguagem (BAKHTIN, 1992), é que se faz possível a identificação do sujeito com aquilo que se faz presente no tecido social em constante dialogismo com os discursos acerca da sexualidade.

As diversas transformações históricas e tecnológicas, como por exemplo, avanço das tecnologias reprodutivas, o surgimento da rede e a expansão do capitalismo, afetam, sem dúvida alguma, as formas de viver e de se construir identidades de gênero e sexuais (LOURO, 2000). Tais transformações afetam a todos os atores sociais, mesmo aqueles que, aparentemente, não vivenciam diretamente tais mudanças.

Le Breton (2013) assinala que as mudanças culturais e ideológicas da modernidade separaram a subjetividade do corpo, diferenciando assim aquilo que seria da ordem da razão e da ordem da carne. Proveniente do processo de individualização do corpo, a sexualidade, então, passa a ser entendida como algo que diz respeito somente ao indivíduo, como se este não pertencesse a uma totalidade social e cultural. É importante ressaltar que esta concepção dualista de humano reitera a lógica individualista, com o intuito de velar o caráter social e político da sexualidade (LOURO, 2000).

Devido à noção de uma essencialidade da sexualidade, frequentemente se atribui a ela um caráter inato ao ser humano, desconsiderando toda produção discursiva que funda a sexualidade. Assume-se que “a sexualidade seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano” (Ibidem, p. 5, grifo do autor), fundando, assim, a lógica de que todos os seres humanos viveriam e experimentariam sua sexualidade de maneira linear e semelhante, a partir

de uma concepção universal, excluindo, assim, as dimensões políticas e sociais presentes na constituição dos sujeitos, bem como a dimensão singular de cada sujeito.

Como fato discursivo que se inscreve nas sociedades (LE BRETON, 2013; LOURO, 2000; FOUCAULT, 2006), a sexualidade assume, então, mediante os diversos significados que a constituem, diversas possibilidades de se manifestar, logo não seria possível uma categorização universal sobre esta, já que podemos entender que a sexualidade envolve “rituais, fantasias, representações, símbolos, convenções” (LOURO, 2000 p. 6), que são produtos dos diálogos entre os atores sociais (BAKHTIN, 1992) e, desta forma, um processo cultural e social.

Por meio da cultura e dos discursos presentes no tecido social, “definimos o que é – ou não natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas” (LOURO, Ibidem). Os corpos só ganham sentido socialmente e, desta forma, a designação dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita sempre a partir de determinada cultura, em determinado contexto histórico e social.

A partir dos estudos pós-feministas de Donna Haraway (1995), a noção dualista presente na modernidade é contestada, colocando em discussão as dicotomizações entre natureza/cultura, mente/corpo, animal/máquina como algo produzido discursivamente, e que, na realidade, todas essas fronteiras de separação estariam sendo rompidas e ressignificadas. A concepção de hibridização proposta pela autora institui um novo paradigma de produção de conhecimento a partir da objetividade parcial e da perspectiva do saber parcial e intencionalmente localizado: borram-se as fronteiras, indenitárias e o corpo passa a ser o local do encontro simbólico e contraditório das identidades (HARAWAY, 1995).

Le Breton (2013), ao analisar a maneira como o corpo é significado nas sociedades modernas, aponta o constante investimento simbólico nos corpos, no qual os discursos atravessam a noção de corpo atribuindo marcas e características que dão sentido para a existência do sujeito. A criação de normas sobre o corpo a partir dos discursos permite então o reconhecimento e a diferenciação dos corpos por marcadores sociais mediante a hierarquização de determinadas categorias em detrimento de outras. Como os discursos sobre a sexualidade assumem um viés dicotomizado, a norma nega assim a possibilidade de simbolização dos corpos hibridizados, que se constitui no encontro das fronteiras instituídas pelo discurso normativo. (LE BRETON, 2013; HARAWAY, 1995; LOURO, 2000).

No processo de reconhecimento do outro, as sociedades criam as normas e os limites que dão contorno aos corpos, e atribuem a eles “os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma” (LOURO, 2000, p. 9). É a produção discursiva que

situa os corpos socialmente aceitos – dentro das normas culturais aceitas – e os corpos que se situam à margem, distantes dos padrões normativos.

Nas sociedades ocidentais, instituem-se historicamente como norma os corpos do “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (Ibidem). Como norma, tais marcas tornam-se referência discursiva e não necessitam ser nomeadas. Serão os outros sujeitos que necessitam ser nomeados, classificados e consequentemente serão marcados, definidos e denominados por esta norma. Assim sendo, os sujeitos normativos não apenas representam a si mesmos, mas mediante as estruturas de poder, passam a nomear, classificar e representar os outros sujeitos (LOURO, 2000).

A partir desta lógica, atribui-se o caráter de normalidade e naturalidade e universalidade à heterossexualidade e, por isso, seria inata a todo ser humano toda forma de manifestação de sexualidade direcionada ao sexo oposto, atribuindo assim às outras formas de sexualidade o caráter antinatural, e anormal. Curiosamente, apesar de a heterossexualidade ser considerada a norma, percebe um constante investimento para a reiteração desta como norma (LOURO, 2000).

Compreendendo a escola enquanto instituição encarregada pela formação dos sujeitos, constantemente os discursos acerca da sexualidade são reiteradamente marcados pela heteronorma. A todo momento, as sexualidades desviantes são contidas, vigiadas e execradas do cotidiano escolar. Enquanto instituição totalitária, a base discursiva assume o papel de disciplinar os corpos (FOUCAULT, 2006). São vinculados nas instituições educacionais discursos que visam a produção de “homens e mulheres de verdade” (LOURO, 2000 p. 11). Como observado por Bakhtin (1992), todo discurso carrega em si as contradições dos sujeitos apresentados pela dialogicidade e pela polifonia presentes na linguagem e, por isso mesmo, de forma inconsciente existe “um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, 2000, p. 14).

Neste processo contínuo e contraditório de demarcar os corpos dentro de uma sexualidade normativa, a escola assume um papel importante e difícil. Desse modo, a instituição precisa incentivar a sexualidade “normal” e, simultaneamente contê-la. Ou seja, “um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser necessariamente heterossexuais e serão estimulados a isso”, todavia, a sexualidade não pode ser vivida no tempo escolar, ela deve ser adiada para a vida adulta. É necessário “manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças” mesmo que tal atitude implique no silenciamento das curiosidades e acerca da sexualidade (LOURO, 2000, p. 17, grifos da autora).

Por meio da reiteração da heterossexualidade como norma nas escolas e por esta estar acompanhada constantemente da vigilância e do controle, assume-se o caráter privado da sexualidade, desconsiderando o seu caráter político e social. Por meio da vigilância e da repressão, a sexualidade passa a ser significada como algo privado, impossibilitando que a discussão do seu caráter social e político seja efetivada.

Mais agravante se torna este processo para os sujeitos desviantes da norma, aqueles que se percebem com desejos, fantasias, interesses distintos da heteronorma, não possuem outras escolhas a não ser “o silêncio, a dissimulação ou a segregação”, já que a produção da heterossexualidade se faz em detrimento da negação das outras expressões de sexualidades (LOURO, 2000, p. 18).

Embora a Escola seja, supostamente, o lugar do conhecimento, os discursos normativos sobre a sexualidade impossibilitam o contato das crianças com as diversas manifestações possíveis de suas sexualidades. Ou seja, “o lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (LOURO, 2000, p. 21), impossibilitando, assim, a participação de maneira democrática na produção e aquisição de conhecimento.

DA INVISIBILIDADE À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS LGTBs NO COTIDIANO ESCOLAR: O ENRAIZAMENTO COMO MECANISMO DE AUTONOMIA

Como já exposto até o presente momento, abordar os temas da infância e da sexualidade infantil é algo que necessita atenção, cuidado e comprometimento com as crianças. Primeiramente, é preciso admitir que não se enxerga a sexualidade infantil, muito menos as sexualidades desviantes da norma. Como algo invisível socialmente, tais questões ficam na esfera do não dito e, desta forma, não se torna possível problematizar tais questões que são postas na marginalidade do sistema.

Primeiramente, gostaríamos de assumir alguns pressupostos para continuar nossa análise.

- 1- Apesar de a sexualidade assumir um caráter adulto, é fato que a infância também se constitui no campo da sexualidade;
- 2- Embora hegemonicamente difundida, a heteronorma não representa de maneira universal as possibilidades de manifestação da sexualidade humana;

- 3- A escola, enquanto instituição que visa preparar os sujeitos para a vida adulta e torná-los cidadãos políticos, deve assumir seu papel político no trato das questões da diversidade sexual infantil e de gênero;

A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos da Criança é constituída por 54 artigos, que são usualmente divididos em direitos de proteção, direitos de provisão e dos direitos de participação. No que se refere aos direitos das crianças, adentraremos na análise dos direitos de proteção e de participação, tendo em vista que tais direitos são violados e negados constantemente no cotidiano escolar para as crianças e adolescentes LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros).

Identificamos primeiramente uma violação nos direitos de proteção das crianças, na medida em que tais direitos dizem respeito aos “direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito” (HAMMARBERG, 1990 apud SOARES, 2005). No momento em que é a heteronorma passa a normatizar os discursos sobre sexualidade nas escolas, cria-se uma heterossexualidade compulsória e, automaticamente, a invisibilização das demandas LGBTs assumem caráter discriminatório, já que perante a Constituição Federal, o Art. 5º, estabelece igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, entendendo-se aqui inclusive as diferenças quanto ao sexo, à orientação sexual e à identidade de gênero.

Sob o viés da proteção, os discursos acerca da sexualidade, que se materializam no ambiente escolar, visam somente proteger as crianças enquadradas na norma, tendo em vista que existe constantemente um investimento nos corpos infantis a fim de se produzir sujeitos adultos que sejam heterossexuais e que assumam uma identidade de gênero conforme a designada em seu nascimento (LOURO, 2000). A proteção, enquanto direito das crianças, existe somente para aqueles corpos que não são nomeados pela diferenciação da norma, excluindo e segregando todos os outros sujeitos que desviem da normativa social sobre gênero e sexualidade (Ibidem).

Uma série de violações do direito de proteção das crianças LGBTs são constantemente reforçados no ambiente escolar em detrimento desta proteção aos sujeitos “normais”. Mascarado com a faceta da “proteção” dos corpos normativos, por exemplo, existe um discurso de que o uso do banheiro por pessoas LGBTs, de acordo com sua identidade de gênero ou orientação sexual, representaria então um perigo às demais crianças. Essa noção está estritamente ancorada na concepção biologicista de que é o órgão sexual que determina a identidade de gênero, logo, desta forma, crianças com uma manifestação de uma identidade transgênero (a entender meninas e mulheres transgêneras) representariam um perigo para as

crianças cisgêneras. Essa concepção se pauta no discurso heteronormativo, que em seu cerne carrega toda uma ideologia conservadora e de cunho religioso, vinculada a uma inocência das crianças. Contudo, tal inocência é atribuída somente às crianças dentro da norma (LOURO, 2000). Desta forma, a noção de proteção se aplica somente para um determinado grupo de crianças – as que se enquadram na norma – em detrimento de uma exposição das outras crianças – que desviam da norma – já que, conforme assinala Louro, a heteronorma produz um ambiente hostil, segregador e discriminatório para as demais crianças. (ALVES e MOREIRA, 2015; LOURO, 2000)

Outra prática extremamente segregadora é a não aceitação do uso do nome social nos ambientes educativos. Embora as pessoas transgêneras se identifiquem com um nome diferente ao registrado em suas certidões de nascimento, nas listas de chamada e no trato cotidiano dos adultos, reiteradamente, é o nome de registro que é utilizado para nomeá-las, reforçando, assim, os preconceitos e as discriminações entre as crianças. (ALVES e MOREIRA, 2015). Novamente, o direito de proteção não se aplica às crianças LGBTs.

Referente aos direitos de participação das crianças, entende-se que são:

[...] os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (HAMMARBERG, 1990 apud SOARES, 2005).

Se a proteção, conforme vimos anteriormente, se aplica somente às crianças tidas como “normativas”, o direito de participação é negado para todas, embora identifiquemos que para as crianças LGBTs essa violação fique mais evidente.

Se o direito de participação garante o “direito ao nome e identidade”, excluir a possibilidade do uso do nome social, bem como do uso de banheiros de acordo com a identidade de gênero, se reforça como prática discriminatória e ganha força por meio dos discursos heteronormativos presentes no ambiente escolar. Nega-se o direito de participação das crianças LGBTs como forma de reiterar a norma socialmente aceita no que se refere à sexualidade.

A partir do momento em que a diversidade sexual e de gênero se torna um assunto proibido no ambiente educativo, novamente viola-se o direito de participação das crianças que garante o “acesso à informação”. O ambiente escolar passa a se configurar como um lugar de “desconhecimento” ao invés do lugar de conhecimento (LOURO, 2000). Com o intuito de “proteger” as crianças “normais”, nega-se o direito das crianças “desviantes” de participar do

cotidiano escolar. A todo momento, as crianças LGBTs são violadas em detrimento da reificação da heteronorma como dispositivo de manutenção de uma ordem social que normatiza as sexualidades em nossa sociedade.

O fenômeno da heteronorma nos ambientes educativos (LOUTO, 2000), provoca o que Simone Weil (1996, apud BOSI, 2003) denomina de desenraizamento nas crianças LGBTs. O desenraizamento é um processo no qual os sujeitos perdem suas raízes em determinado contexto, alienando-se do processo das relações sociais, bem como de sua condição social e política, ao se negar uma participação ativa e real no contexto. Segundo Weil, “o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (WEIL, 1996 apud BOSI, 2003, p. 175).

A partir do momento que se negam as singularidades das crianças LGBTs, sua identidade, seu nome social, o direito do uso do banheiro de acordo com sua identidade de gênero, a escola produz o desenraizamento dessas crianças LGBTs, e passa a violar os direitos de proteção e participação. Podemos pensar que a heteronormatividade impossibilita, assim, o processo de enraizamento, processo que traz sentido e significado para o contexto educacional para tais sujeitos. Nega-se sua participação real e ativa, pois nega-se sua identidade e sua existência, tendo em vista que a heteronorma invisibiliza e segrega todos aqueles que se desviem dos parâmetros estabelecidos por ela (LOURO, 2000, WEIL, 1996 apud BOSI, 2003).

Assim, uma alternativa que se faz viável para superação do desenraizamento das crianças LGBTs no contexto escolar seria admitir sua existência, suas singularidades e, portanto, produzir um ambiente que permita sua participação ativa, para que assim elas possam significar o ambiente escolar como um espaço de sentidos e significados para sua existência. É preciso primeiro admitir que os direitos de proteção e participação são negados a elas, e, assim, pensar mecanismos de inclusão que garantam sua participação no cotidiano escolar – poderíamos pensar no uso dos nomes sociais e dos banheiros de acordo com a identidade de gênero como práticas de enraizamento no cotidiano escolar. A partir do momento se aceita o nome social, admite-se a existência do sujeito, e assim a possibilidade de simbolizar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, no Brasil vivemos um cenário de tensões fortemente marcado pelas iniciativas de políticos conservadores na constituição de políticas públicas. Os avanços dos movimentos sociais LGBTs sofrem ataques diariamente. Apesar de o Brasil ocupar o primeiro lugar no ranking mundial de violência contra pessoas LGBTs², vivemos um cenário no qual a proibição das discussões sobre gênero e sexualidade na escola³ se estrutura como mecanismo de manutenção da heteronormatividade nas escolas.

Somam-se à proibição daquilo que foi nomeado pela classe conservadora de “ideologia de gênero” as constantes violações dos direitos das pessoas LGBTs ao se negar o direito à identidade e ao uso do nome social. É preciso repensar o papel da escola na atual conjuntura, tendo em vista que a invisibilização das pessoas LGBTs no cotidiano escolar reflete diretamente na violência sofrida por elas em nossa sociedade.

Se pensarmos que o desenraizamento das crianças LGBTs no contexto escolar reflete diretamente em sua condição de participação política, conseguimos atrelar o alto índice de violência a este processo de exclusão no ambiente escolar, já que desde as formações iniciais a heteronorma legitima as práticas de exclusão e segregação das pessoas LGBTs. Com o fenômeno de desenraizamento das pessoas LGBTs, produz-se também a noção de que se é natural a violação de direitos de tal população, refletindo diretamente na constituição de políticas públicas conservadoras.

Entendemos que para se pensar uma sociedade em que os direitos das pessoas LGBTs sejam garantidos, primeiramente, devemos romper com a heteronormatividade presente nos ambientes escolares. É preciso contestar as práticas educativas pautadas na produção de uma “norma” sexual a fim de se pensar mecanismos que garantam a participação real destas pessoas no cenário político. É preciso ouvi-las, garantir o direito de participação para que possamos romper com o ciclo de violação de direitos das pessoas LGBTs, e este

² “De acordo com um dos fundadores do Grupo Gay da Bahia, o antropólogo Luiz Mott, o Brasil segue campeão de assassinatos da população LGBT, segundo um ranking mundial feito pela Associação Internacional de Gays e Lésbicas, em inglês, *International Lesbian and Gay Association* (ILGA). Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2014/09/22/interna_nacional,571621/brasil-amarga-o-preco-da-intolerancia-e-lidera-ranking-de-violencia-contr-homossexuais.shtml

³ “Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem ‘ideologia de gênero’” – Folha de São Paulo 25/06/2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>

“Palmas proíbe discussão sobre ideologia de gênero em sala de aula” – Folha de São Paulo 01/04/2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/04/1756383-palmas-proibe-discussao-sobre-ideologia-de-genero-em-sala-de-aula.shtml>

“Câmara proíbe professores de falarem de política e sexualidade nas escolas” – Campo Grande News 01/04/2016. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/camara-proibe-professores-de-falarem-de-politica-e-sexualidade-nas-escolas>

processo deve começar com a garantia da participação das crianças LGBTs no cotidiano escolar ao admitirmos ser a escola espaço de formação política e social das crianças.

Ao contrário do que se é difundido socialmente, é preciso falar sobre gênero e sexualidade com as crianças. É preciso informar e formar sujeitos cientes de sua condição social e política. Isso inclui educar de maneira política, pautando o respeito à diversidade como mecanismo fundamental de superação da heteronormatividade. A sexualidade e as questões de gênero não devem ser tratadas como assuntos exclusivos do mundo adulto, já que é no processo de formação que se criam e legitimam as práticas das relações entre sujeitos. Desta forma, garantir o debate e a informação sobre a diversidade sexual nas escolas, por meio de políticas públicas inclusivas, se torna um mecanismo fundamental para o combate à violência e à discriminação das pessoas LGBTs em nossa sociedade.

Faz-se necessária a implementação de políticas públicas que garantam a participação das crianças LGBTs no ambiente escolar, na medida em que este espaço se configura enquanto formador e informador. Assim sendo, somente por meio da inserção do assunto nas escolas e do debate acerca da diversidade sexual e de gênero nos projetos e políticas públicas educacionais como tema fundamental, assumindo, assim, a dimensão política e social da sexualidade em toda sua diversidade, é que poderemos prevenir e combater as injustiças sociais que a população LGBT sofre cotidianamente nas violações de seus direitos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZS, A. & RODRIGUES, T. C. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.
- ALVES, C. E. R. & MOREIRA, M. I. C. **Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans) subjetividades em escolas brasileiras**. Quaderns de Psicologia | 2015, Vol. 17, No 3, 59-69.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOSI, E. O que é Desenraizamento. In **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. Cultura e Desenraizamento. In **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 17. ed. vol. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

GÈLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. vol. 3 São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 311-329.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial [orig. Tthe science question in feminism, Feminist Studies, v.14, n.3, 1988]. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.5, p.7-42, 1995.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro (organizadora). Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte 2000.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010a.

_____. **Visibilidades das crianças e da infância**. Tradução: Bruna Breda. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

SOARES, Natália Fernandes. **Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780>>. Acesso em: 14 mai. 2017 .

ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO.Antutérpio Dias Pereira¹Janainna Fernanda da Silva Souza Castro²Ideylson da Silva Vieira dos Anjos³**RESUMO**

Nesta apresentação trabalharemos com conceito de discriminação, racismo, relações étnico – raciais e currículo, buscando uma inter-relação entre esses conceitos com a educação e a prática pedagógica do professor em sala de aula porque o racismo que está presente nas relações sociais, não é diferente no interior das escolas. Sua expressão no ambiente escolar é multifacetada, amparando-se na negação dos costumes, tradições e conhecimentos africanos e afro-brasileiros. A invisibilidade dos negros não se resume somente aos aspectos físicos. Ela também se manifesta em termos simbólico, no âmbito educacional, essa invisibilidade ganha corpo e forma nas ausências e critérios adotados para se trabalhar com o negro nos currículos escolares de História e nos brilhantes discursos docentes que estão muito distantes da prática educacional. Superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoada no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos. Neste sentido, a eliminação do racismo é uma responsabilidade também da escola e deve estar incluída em seus objetivos.

ABSTRACT

In this presentation we will work on the concept of discrimination, racism, ethnic - racial relations and curriculum, seeking an interrelationship between these concepts with the education and pedagogical practice of the teacher in the classroom because the racism that is present in social relations is not Different within schools. Its expression in the school environment is multifaceted, relying on the denial of Afro-Brazilian customs, traditions and knowledge. The invisibility of blacks is not just about physical aspects. It also manifests itself in symbolic terms in the educational sphere, this invisibility gains body and form in the absences and criteria adopted to work with the black in the school curricula of History and in the brilliant teaching discourses that are far from the educational practice. Overcoming the problem of racial discrimination in education is not to put capoeira, hair with brachinha or feijoada in the curriculum; May even go through this, but rather must go through the commitment of educators to try to qualify their black students to the same positions held by

¹ Antutérpio Dias Pereira é doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e professor concursado da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

² Docente em Psicologia Escolar II da Faculdade Eduvale. Título de Especialização em Educação Especial. Trabalha no Fórum de Rondonópolis como Psicóloga Forense

³ É mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-graduado em Educação Sexual pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Membro do grupo de pesquisa Verdade, Ética e Educação em Direitos Humanos (UFMS) e do grupo de pesquisa GEPEMAPI (EDUVALE).

students from other ethnic segments. In this sense, the elimination of racism is also a responsibility of the school and should be included in its objectives.

INTRODUÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela)

Neste texto trabalharemos com alguns conceitos como o de racismo e discriminação que pode ser entendido como um processo de separação existente entre os indivíduos, que se estabelece pela diferença, seja esta de ordem social, etnicorracial, religiosa, cultural, econômica, política, linguística ou fenotípica.

Começaremos explicando que na sociedade rondonopolitana o racismo não se restringe as relações étnico-raciais, visto que avança para domínios inesperados por que quando o governo estadual depois de encerrar autoritariamente o espaço indígena, implantou colônias públicas na região por meio da distribuição de lotes, uma parcela dos nordestinos será a maior beneficiada, mas como não tinha recursos para fazer a terra render por muito tempo devido economia camponesa ser limitada, eles acabam tendo que trabalhar para os outros, principalmente para os grandes fazendeiros nas décadas de 1940, 50 e 60 do século passado, ocasionando com isso uma ruptura nos trabalhos comunitários (mutirão) que eram feitos pelos pequenos proprietários, em que um ajudava o outro no plantio e na colheita da roça, diminuindo assim seu êxito na agropecuária. Entretanto, o que se coloca como racismo institucional e sistêmico se dá contra o trabalhador rural, no caso majoritariamente negro, embora tal medida alcance também o branco pobre.

Escolher uma etnia para exercer tal papel, qual seja: desbravar a região, construir os sistemas agrícolas de base, em lotes mínimos, e que gera a produção de gêneros alimentícios de pobre (arroz, feijão, mandioca, etc), valorizando a região com a produção do excedente (arroz, algodão) e que depois esses trabalhadores se converterão, no centro urbano, em estoque de mão-de-obra barata para o Capital, através do êxodo rural. É nisso que se constitui o racismo sistêmico e institucional contra o negro, porque essas pessoas deslocadas para a fronteira agrícola de Rondonópolis são nordestinas e predominantemente negras (por tabela, o branco pobre, minoria, vem junto). Isso é racismo institucional e sistêmico, por que com essa gente? E por que, para essa gente, é que são constituídos tais planos.

Essa gente é que vai expandir a fronteira agrícola para os outros na forma de colonização, fluxos migratórios e que depois se proletarizará para ser usada, depois, na cidade como Exército Industrial de Reserva de mão-de-obra.

Não se fez isso com os outros migrantes esses quando migraram para Rondonópolis nos anos de 1980 a 1990, serão capitalizados, financiados pelo Governo e terão a tecnologia da soja ao seu dispor e garantia, ao menos de início, da compra do Governo e de uma política de preços mínimos .

A discriminação está intrinsecamente vinculada ao conceito de racismo que é a falsa ideologia de que diferenças (reais ou imaginárias) orgânicas e intelectuais, geneticamente transmitidas entre grupos humanos, são intrinsecamente associadas à presença ou à ausência de algumas características ou capacidade socialmente significativas e, portanto, que tais diferenças constituem uma base legítima de distinções injustas entre grupos socialmente definidos como raças.

Existem três tipos de racismo (individual, cultural e o institucional). Neste artigo trabalharemos com o racismo Institucional que tem dois sentidos: o primeiro é a extensão institucional de crenças racistas individuais, o que gera a criação e o emprego de instituições devidamente constituídas, a fim de manter uma vantagem racial com relação às outras “raças”. O segundo é decorrente de algumas práticas institucionais que atuam de forma a limitar, a partir de bases raciais, as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de indivíduos a outras posições. Podemos citar como exemplo prático quando um gestor público muda o horário das creches municipais de 12 para 6 horas de atendimento. Prejudicando na sua maioria as mães e pais (na sua maioria negros) que precisam trabalhar e não tem com quem deixar as crianças e não tem condições de pagar as mensalidades das creches particulares. Em nome da eficiência da gestão prejudica-se milhares de pessoas. Sendo que a economia podia ser feita de uma forma mais eficiente cortando os altos salários dos cargos do primeiro escalão do governo municipal.

O Estado ao ser acusado de praticar o Racismo Institucional utiliza como defesa a ideologia da “democracia racial” (oportunidades iguais para todos) que é utilizada para silenciar e diminuir a presença do negro na sociedade.⁴ Não podemos ter democracia racial se não se temos plena e completa democracia social, política, econômica e cultural.

As desigualdades sociais e econômicas existentes entre brancos e negros no Brasil, que se traduzem em um surpreendente quadro de desigualdade racial, mostram que as mulheres negras formam o elo mais frágil desta relação. Este quadro é extremamente agravado pelo tamanho das diferenças existentes entre os gêneros. Há uma necessidade gritante de se ressaltar, por exemplo, que apenas as desigualdades de gênero não conseguem

⁴ MOURA, Clovis. Dialética radical do Brasil negro. São Paulo: Anita Ltda, 1994. P 89

caracterizar a situação social, política e econômica das mulheres negras brasileiras. Precisamos incluir, no caso das mulheres negras a dimensão racial que constitui uma variável fundamental que determina a posição social, econômica e política que ocupam.

A pobreza e a marginalidade a que é submetida a mulher negra reforça o preconceito e a interiorização da condição de inferioridade, que em muitos casos inibe a reação e luta contra a discriminação sofrida. O ingresso no mercado de trabalho do negro ainda criança e a submissão a salários baixíssimos reforçam o estigma da inferioridade em que muitos negros vivem. Contudo, não podemos deixar de considerar que esse horizonte não é absoluto e mesmo com toda a barbárie do racismo há uma parcela de mulheres negras que conseguiram vencer as adversidades e chegar à universidade, utilizando-a como ponte para o sucesso profissional.⁵

O reconhecimento dessa invisibilidade, bem como o questionamento e embate promovido pelo feminismo negro, permitiu perseguir uma visão mais plural do debate de gênero e das perspectivas de subordinação a que estavam submetidas mulheres negras. Neste contexto, a percepção da vivência de uma “dupla discriminação” experimentada por estas mulheres se tornou bastante discutida, respaldada pela expressiva desigualdade que estrutura o espaço social destes sujeitos e pelas denúncias do movimento negro principalmente no que se refere ao racismo e ao machismo na Educação.

EDUCAÇÃO, GÊNERO E A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS?

A educação é uma prioridade para estas famílias de baixa renda e se apresenta como uma das formas de possível mobilidade social ascendente para os seus filhos, por isso outro desafio é vencer as desigualdades educacionais entre brancos e negros no Brasil.

Os resultados do último censo do IBGE (2010), mostrou que houve progresso na educação no Brasil em todos os níveis educacionais e para todos os grupos raciais porém as desigualdades permanecem. A taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas de 15 ou mais anos de idade era de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos. Ou seja, a taxa dos negros é mais do que o dobro da dos brancos.

É preocupante também a proporção de analfabetos funcionais⁶, que é o dobro da taxa de analfabetos e a diferença entre brancos e negros se mantém inalterada. Em relação aos anos

⁵ SILVA, Maria Nilza da. A Mulher Negra. Revista Espaço Acadêmico. Ano II-n. 22. Março de 2003. <http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm> -acesso em 15/02/2014.

⁶ A condição de analfabeto funcional aplica-se a indivíduos que, mesmo capazes de identificar letras e números, não conseguem interpretar textos e realizar operações matemáticas mais elaboradas. Tal condição limita

de estudo a média do país é de 7,4 anos, sendo que os negros possuem em média dois anos de estudo a menos que os brancos.

Vários estudos apontam que a origem das desigualdades devem ser pesquisadas a partir de um conjunto complexo de fatores, que tem como princípio norteador o racismo, podemos citar como exemplo, a renda familiar, que para o Ipea

“São percebidas situações de maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres, em especial, mulheres negras quando comparadas aos domicílios chefiados por homens. A renda per capita de uma família chefiada por homens brancos é de R\$ 997,00, enquanto que as famílias chefiadas por mulheres negras é de apenas R\$ 491,00. Do mesmo modo, enquanto 69% das famílias chefiadas por mulheres negras ganha até 1 salário mínimo, quando se trata de famílias chefiadas por homens brancos a taxa cai para 41%.”⁷ (IPEA, 2009)

Para a Rosana Heringer a redução das desigualdades entre os gêneros, (levando em conta os fatores educacionais e econômicos) não será alcançada com adoções de medidas paliativas, mas deve se investir maciçamente na busca de melhores condições educacionais de forma ampla através de programas específicos para os grupos mais afetados pela desigualdade, principalmente as mulheres negras.

Mas, para que isso aconteça, precisamos superar nossos preconceitos e lutar por uma descolonização dos currículos escolares⁸, Nilma Lino Gomes, procura instigar a nossa ação intelectual neste sentido através de vários questionamentos,

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

Como responder a estas indagações se a educação que praticamos está voltada para um realidade alienígena e alienante? Como podemos trabalhar a descolonização dos

severamente o desenvolvimento pessoal e profissional. O quadro brasileiro é preocupante, embora alguns indicadores mostrem uma evolução positiva nos últimos anos. Ver

<http://www.cartacapital.com.br/revista/758/analfabetismo-funcional-6202.html>

⁷ Segundo pesquisa do Ipea (2009).

⁸ Por descolonização dos currículos escolares entendemos como o fim do eurocentrismo, do machismo, do racismo, a busca por uma escola multicultural, humanista e progressiva. Que respeite as diferenças e busca o igualitarismo sexual, étnico e religioso.

currículos se não conseguimos descolonizar a nossa alma? A nossa mente ainda está presa a uma formação massacrante, unicultural, conservadora, machista, homofóbica, eurocêntrica e extremamente racista.

Por estes motivos é que consideramos que uma análise sobre a educação brasileira não pode se esquivar destas questões levantadas e principalmente caracterizar o racismo que no Brasil é velado, camuflado de acordo com Flávio Antonio da Silva Nascimento,

“Uma das estratégias mais brilhantes de dominação da elite brasileira é praticar o Racismo e negá-lo, ocultá-lo, deixando aquele que é alvo deste desnordeado, sem defesa e se situando como a maioria, talvez, na esfera da não percepção do fenômeno, ao que reportamos devido ao peso da continuidade dos efeitos da Ideologia da Democracia Racial sobre a nossa gente. Não se sabe se é negro ou não, desconfia – se que não é bem branco; acaba – se assim aceitando a mestiçagem que a Ideologia da Democracia Racial enquadra.”⁹ (NASCIMENTO, 2010. P. 15)

O racismo é parcialmente invisível não aparecendo claramente como um dos maiores problemas sociais brasileiros, tanto pelos procedimentos do IBGE, como por aspectos da Ideologia da Democracia Racial, como a crença de que o Brasil é um país miscigenado e da louvação que se faz sobre essa suposição. O fato da elite praticar o racismo hipócrita e glamorosamente negá-lo, também concorre em maior escala para encobri-lo na sociedade e a escola tem um papel fundamental ao transformar esta farsa em verdade institucional.

Segundo Gomes apud Santomé há uma íntima relação entre racismo, currículo e culturas negadas e silenciadas,

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995 1, p. 63).

É necessário abrir um diálogo onde a cultura negra, as questões de gênero, os movimentos sociais, as questões sociais, educacionais se inter-relacionem nos currículos porque apenas discutir cultura negra na sala do educador não resolve as tensões que existem no cotidiano das salas de aula decorrente destas negações e silêncios. Precisamos acabar com a falsa cordialidade (ou falsa harmonia) que existe no meio educacional. O conflito é necessário

⁹ NASCIMENTO, Flávio Antonio da Silva. O Beabá do racismo contra o negro brasileiro. Rondonópolis/MT: Gráfica Print, 2010. p 15

e ele oxigena as relações educacional e desmascara o racismo que é um dos principais fatores que impede a implantação da Lei 10.639/03 e 11.645/08.

A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS E A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E 11.645/08

No dia 9 de janeiro de 2014 fez 11 anos que o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/03, que tornava obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Projetos, programas, cursos, minicursos voltados para a preparação dos professores da Educação Básica e concursos específicos para a História da África e do Negro brasileiro foram abertos nas principais instituições federais, estaduais e municipais em várias partes do país. Mas percebemos que ainda há muito a ser feito em termos de pesquisa e ensino para que a Lei 10.639/03 (ampliada pela Lei 11.645/08, com a inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas), seja efetivamente implantada e venha a modificar o ensino de história e a transformar o processo de ensino aprendizagem no Brasil. Segundo Gomes (2012), em relação a formação dos professores para atuarem dentro da Lei, há vários questionamentos que devem ser levantados,

(...) como lidar com a diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula? É possível superar o modelo monocultural de conhecimento e de ensino? Juntamente aos autores Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000, p. 62), podemos indagar: é possível aos professores e professoras incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, por meio do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural? (GOMES, 2012, p. 105).

Vale lembrar que a criação da Lei 10.639/03, só foi possível devido a manifestação dos movimentos negros por uma demanda social historicamente construída através da luta de vários coletivos de negros. Que foram apoiados por alguns setores progressistas das universidades brasileiras que desde a metade do século XX vem pesquisando sobre a permanência do racismo, a história do negro e comprovando as desigualdades raciais.

No universo dos professores de todos os níveis educacionais, existem casos de racismo e preconceito, que não são isolados, e que muitos preferem não ver. Uma pesquisa realizada pela Fipe¹⁰, financiada pelo Inep¹¹ indica que 99,3% das pessoas no ambiente escolar demonstraram algum tipo de preconceito etnicorracial, socioeconômico, com relação

¹⁰ Fipe (Fundação Instituto de Pesquisa Econômica).

¹¹ Inep (Instituto Nacional de estudos e pesquisa).

a portadores de necessidades especiais, gênero, geração orientação sexual ou territorial. Sendo que entre estes, 94,2% tem preconceito etnicorracial.

Esse racismo ambíguo se faz presente em nossa estrutura de desigualdade, em nossas ações cotidianas e na produção do conhecimento. Vários de nós, professores e professoras, temos histórias para contar sobre o silenciamento a respeito da África e sobre a questão afro-brasileira em nossos cursos de formação inicial. Carregamos marcas do tempo da educação básica, quando docentes e colegas manifestavam preconceitos e realizavam práticas discriminatórias em relação aos negros. Convivemos e conhecemos literaturas, materiais didáticos e de apoio pedagógico eivados de estereótipos raciais, sem a devida mediação pedagógica do professor e sem a necessária revisão e atualização das editoras. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos realizadores ou destinatários de tais práticas.¹² (BRASIL, 2014, p. 12)

Para lutarmos contras essas amarras devemos pensar a cultura como um processo dialético, que constrói identidades, criam culturas e ao mesmo tempo são criadas por elas. É por isso que não podemos esquecer que essas culturas são criações históricas. A sociedade brasileira necessita com urgência de uma escola democrática que reconheça, valorize e trate de forma ética e profissional a diversidade étnico-racial. Uma escola que não reproduza em seu interior práticas de discriminação e preconceito racial, mas que, antes, eduque para e na diversidade. Uma escola que se realize, de fato, como direito social para todos, sem negar as diferenças.

Concordamos com Gomes (2012), quando ela alerta que não podemos aceitar que os conteúdos determinados só serão considerados como mecanismos de ruptura do processo de ensino eurocêntrico nas redes de ensino brasileiras quando não forem tratados como “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina que vai sobrecarregar a grade. Há uma necessidade de uma mudança estrutural, conceitual, intelectual, epistemológica e política.

Alguns professores de forma solitária, tem buscado amenizar essas falhas no sistema educacional apontadas pela Lei 10.639/03 e 11.435/08 mesmo com dificuldades extremas: falta de recursos financeiros, de orientação, de formação. Eles tem se organizado e trabalhado com o intuito de oferecer aos alunos uma história diferente que possibilite aos estudantes conhecer e respeitar, valorizar a matriz africana que está na origem da sociedade brasileira.

Melhor seria se esses profissionais pudessem vivenciar de maneira mais próxima algumas experiências culturais que expressam publicamente a relação com essa

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. P 12

matriz. Essas lacunas em nossa formação pessoal, profissional e política exigem mudanças de posturas e práticas. Por isso, faz-se necessário recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas, e enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo, seus elos com o continente africano e as diferentes culturas produzidas nesse complexo contexto. (BRASIL, 2014, p. 18)

No âmbito dos cursos de formação de professores as Instituições de Ensino devem reconhecer que precisam reorganizar seus currículos para uma sociedade democrática e ele deve ser debatido com a comunidade que a cerca. A história, a contribuição da população afro brasileira deve ser contemplada nos currículos segundo Kabengele Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (BRASIL, 2014, p. 18)

A sociedade brasileira precisa assumir que há um enorme preconceito contra os povos indígenas e um desconhecimento da sua história e cultura, ou melhor, da sua diversidade cultural e histórica imperam na sociedade brasileira, que pelo senso comum, os consideram atrasados, selvagem, vagabundos, preguiçosos e inúteis.

Com a Lei 11.435/08, sancionada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, atendendo a uma reivindicação dos povos indígenas e dos setores sociais que lhes apoiam, as escolas são obrigadas a colocar nos seus currículos a História e a cultura indígenas.

EM RELAÇÃO AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANA E ENSINO DE HISTÓRIA

Fazemos parte de um país laico, que não deve ter, e não tem religião, mas que tem o dever de garantir a liberdade religiosa de cada ser. Conforme o artigo 5º, inciso VI, da Constituição: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantia, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Ter liberdade religiosa é um direito humano. Somos uma nação resultante de várias etnias, culturas, religiões que nos oportunizam a igualdade, cada um com suas diferenças, suas peculiaridades. Como em nossas vidas enfrentamos grandes desafios, assumir a postura de professor progressista é desafiador e requer muita paciência, ética e discernimento.

O descaso com alunos que assumem suas crenças religiosas de matrizes africanas como Candomblé e Umbanda é grande. Quando exploradas em sala de aula sempre se ouve termos pejorativos, desrespeitosos. Trabalhar a cultura africana não é fácil e em termos religiosos essa dificuldade aumenta. O meio em que o aluno vive reflete em sala de aula com o desrespeito entre eles mesmos e suas escolhas, principalmente no que se refere a sua crença religiosa. A intolerância cega, desumaniza, gera guerras, sacrifica, mata.

A perseguição religiosa caracterizada como intolerância, não aceitação as diferenças ou crenças religiosas de terceiros só causa danos ao ser humano, pois é confinado a tortura, execução, negação de seus direitos e principalmente a incitação da fúria. Na realidade, as pessoas estão se deixando levar pelo ódio, pela ignorância, fazendo da religião um instrumento de culpa, acusação, vigilância e punição.

Neste sentido, para combater e superar manifestações de racismo, preconceito e discriminação, além de propor mudança efetiva comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural, como resultado de um processo histórico de lutas, foram apresentadas desde o início do século XXI, novos marcos legais, como por exemplo, as Leis nº 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 no tocante à diversidade cultural no ensino. Vale ressaltar que os novos marcos legais não surgiram do nada. São o resultado de lutas históricas e de pressões do Movimento Negro por uma educação mais includente e não racista.

Em se tratando das religiões afro-brasileiras, especialmente o Candomblé e a Umbanda, que são as mais conhecidas, ainda percebemos que os adeptos dessas religiões de matriz africana do segundo país em população negra no mundo sofrem com esse mal terrível na humanidade que é o preconceito, a intolerância e o desrespeito por parte de outros segmentos religiosos.

Não há, pois, no fundo religiões que sejam falsas. Todas são verdadeiras à sua maneira: todas respondem, ainda que de maneiras diferentes, a determinadas condições da vida humana. Na verdade, não é impossível dispô-las segundo ordem hierárquica. Umas podem ser ditas superiores às outras, pelo fato de colocarem em jogo funções mentais mais elevadas; são mais ricas de idéias e sentimentos, integram mais conceitos, menos sensações e imagens, e sua sistematização é mais erudita.

Assistimos os meios de comunicação veiculando programas e conteúdos em que a crença e a cultura espiritual de origem afro são alvo de acusações desumanas. São invasões, agressões físicas, destruição de templos, terreiros, símbolos religiosos. É uma falta de respeito para com o outro. São demonstrações que mostram que a intolerância religiosa provoca exatamente o contrário do que toda religião busca: a unidade. Os ataques desrespeitosos e sem

conhecimento das religiões afro-brasileiras são constantes deixando claro que não há respeito à liberdade de culto e expressão religiosa que se apresenta na Constituição e o mais vergonhoso é que o sistema de ensino se cala em relação a esta violação.

Diante do exposto, percebe-se a fragmentação dessas religiões, pois muitos que as frequentam não assumem sua permanência na religião pelo preconceito e vergonha, por serem religiões que não apresentam o status para a sociedade e são consideradas como religiões de negros, pobres, homossexuais, que nascem nas senzalas.

Cabe lembrar que assim como racismo está presente nas relações sociais, não é diferente no interior das escolas. Sua expressão no ambiente escolar é multifacetada, amparando-se na negação dos costumes, tradições e conhecimentos africanos e afro-brasileiros. O Brasil vive uma situação singular, pois a discriminação pautada na cor e o racismo são uma realidade inegável.

O maior desafio é formar professores de história que consigam combater o preconceito nos contra essa parte da população. Precisamos mudar o direcionamento educacional da história e da cultura brasileira. Por exemplo: quando houve a comemoração dos 500 anos de descobrimento, houve uma visão romântica deste fato histórico. Os ameríndios habitavam a nossa região há mais de 50 mil anos, segundos pesquisas arqueológicas.

Segundo Gomes e Silva,

[...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana.¹³ (SILVA, 2000, p. 29-30)

A nossa prática docente atualmente requer do profissional do ensino da história, um comprometimento com as transformações sociais, criando o hábito do exercício reflexivo ininterrupto do seu fazer pedagógico, buscando uma compreensão do contexto social em que esse profissional se encontra inserido.

As habilidades exigidas ao profissional do magistério pelas transformações sociais e econômicas, vão além daquelas adquiridas em sua formação inicial confirmando a necessidade da formação continuada de modo a apreender novos conceitos que corroboram também com o papel social da escola.

¹³ GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs.). Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. G. (Coords.). **Relações raciais na escola:**
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. P 12.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade**
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** 2.ed. São Paulo: editora 34, 2009.
- HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf
- JONES, James M. **Racismo e Preconceito:** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo-SP, 1973.
- MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro.** São Paulo: Anita Ltda, 1994.
- MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola.** 2ª edição revisada. Brasília:MEC/SECAD, 2005.
- NASCIMENTO, Flávio Antonio da Silva. **Aceleração Temporal da História.** São Paulo USP, 1997 Tese de Doutorado.
- NASCIMENTO, Flávio Antônio da Silva. **O Beabá do racismo contra o negro brasileiro.** Rondonópolis/MT: Gráfica Print, 2010.
- OSÓRIO, R. G. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil:** um balanço. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- TELLES, E. **Repensando as Relações de Raça no Brasil.** Teoria e Pesquisa, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, n. 41- 42, jan./jul. 2003. UFMG, 2003.
- GOMES. Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

BIOPOLÍTICA: ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO SOBRE O GOVERNO DA VIDAIdeylson da Silva Vieira dos Anjos¹**RESUMO**

O que é a vida e quais as estratégias para garantir o seu governo? Colocar-se a responder essas perguntas é despertar reflexões acerca de pensamentos e conceitos que serviram de base para estratégias político-econômicas durante anos na história das sociedades. Adentra-se nas ciências biológicas, políticas, sociais e econômicas na tentativa de encontrar uma respostas consistentes para o indivíduo no efetivo governo de si e dos outros. Pensadores como Michel Foucault, Antonio Negri, Giorgio Agamben e Nikolas Rose se dedicaram a pensar este jogo de poder como políticas da própria vida, isto é, o nascimento da Biopolítica. Segundo Foucault, o que se percebeu no decorrer da história foi diversas mudanças no conceito de vida e consequentemente na maneira de governá-las. Com isso, o direito da vida tornou-se a grande busca dos governantes no mundo neoliberal tecnológico dos últimos anos. Sendo assim, esta pesquisa se torna de suma importância para um mapeamento de conhecimentos acerca da atual Biopolítica. Para tanto, a presente pesquisa teve como objeto os conceitos e discursos sobre a vida e os seus poderes, e se desenvolve metodologicamente na reconfiguração da vida no campo problemático da política, explorada bibliograficamente pelos dispositivos das tecnologias desde a investigação às suas conclusões. A vida se torna uma estratégia de reprodução de vida, tendo, por fim, rendimentos econômicos sob um discurso de vida feliz e saudável, desconsiderando quaisquer outras implicações.

Palavras-chave: Biopolítica. Tecnologias da Vida. Inovações da Vida.

ABSTRACT

What is life and what are the strategies to assure its governance? To raise and to answer these questions means to arouse reflections about thoughts and concepts that were used for years as the base for political and economic strategies in the history of societies. In an attempt to find a consistent response for the individual in the effective governance of himself and of the others, we go into the biological, political, social and economic sciences. Thinkers like Michael Foucault, Antonio Negri, Giorgio Agamben and Nikolas Rose dedicated themselves to reflect about this game of power as politics of life itself, that is, the birth of the Biopolitics. Foucault realized that the concept of life has changed in various ways throughout history so much that has changed also the way to govern it. Therefore, the right of life became the governors' principal aim in a neoliberal and technologic world in these last years. Said that, this research is of paramount importance for mapping the knowledge in Biopolitics in nowadays. So, to achieve such an aim, this research has as its object of study the concepts and discourses about life itself and its powers, and is methodologically developed in the reconfiguration of life in the problematic area of politics, bibliographically explored by the technological devices since the investigation... Life turns itself into a strategy of reproduction of life aiming economic incomes under a happy and healthy life speech, ignoring all the other implications.

Keywords: Biopolitics. Life technologies. Life Innovations.

¹ É mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-graduado em Educação Sexual pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Membro do grupo de pesquisa Verdade, Ética e Educação em Direitos Humanos (UFMS) e do grupo de pesquisa GEPEMAPI (EDUVALE).

INTRODUÇÃO

O que é a vida e quais as estratégias para garantir o seu governo? Esta é pergunta norteadora deste capítulo que tem como objetivo respondê-la, a partir de uma trajetória do olhar sobre o governo da vida, na perspectiva da biopolítica conceituada por Michel Foucault e desmembrada por Giorgio Agamben, Antonio Negri e Nikolas Rose. A pergunta sobre o que é a vida e seu governo movimentou durante anos a história das ciências políticas e biológicas na tentativa de encontrar uma resposta consistente para o indivíduo no efetivo governo de si e dos outros. Segundo Foucault (2008), o que se percebeu no decorrer da história foram diversas mudanças no conceito de vida e consequentemente na maneira de governo destas vidas. O direito da vida torna-se, para Foucault (2008), a grande busca dos governantes do mundo neoliberal.

Na tentativa de repensar a biopolítica traçada por Foucault, o pensador italiano Giorgio Agamben (2002), se dedicou em analisar o governo da vida dos indivíduos no campo de concentração em plena segunda guerra mundial. Para Agamben (2002), a segunda guerra foi um marco na reconfiguração conceitual da vida e da ‘vida nua’.

Por outra vertente, o pensador Antonio Negri (2003) ressalta a questão da biopolítica e do conceito da vida a partir da relação atual do capitalismo com o trabalho imaterial e com a vida dos indivíduos hoje. Segundo Negri (2003), o capitalismo do final do século XX e início do século XXI produziu um novo conceito de vida e sobre ele os indivíduos atuam e governam a si e os outros.

Em 2007 emerge fortemente no mundo o pensamento de Nikolas Rose, o qual apresenta a problemática da biopolítica a partir do presente cenário de promessas e garantias de um futuro de vida seguro e saudável, provindos do discurso biotecnológico da atual medicina molecular.

Juntamente com Nikolas Rose (2007), Helmreich Stefan (2008) afirma que estamos na era da biotecnologia, da biologia molecular, da medicina genômica, do conhecimento e do controle do futuro do corpo humano. Ambos, Rose (2007) e Stefan (2008), reconhecem que o atual campo da biopolítica é o movimento complexo da biotecnologia com a vida humana biológica dentro do campo problemático das estruturas econômicas e bioéticas que visam o atual controle da vida humana enquanto tal.

Para Rose (2007), a biopolítica, hoje, não se trata somente do direito de morte e poder sobre a vida, seja ela nua ou imaterial, mas de todo um campo problemático das

estratégias de garantia, poder e governo da vida humana num presente-futuro, que hoje se encontra fortemente nas mãos da biotecnologia.

Eis uma tentativa de reconfigurar a biopolítica e o olhar sobre a vida, no campo problemático da política que é explorada pelo dispositivo das técnicas desde a reprodução à suas implicações éticas, econômicas e conceituais. Para tanto, inicia-se a trajetória a partir do seu criador Michel Foucault.

1. A VIDA COMO POLÍTICA – Michel Foucault

A problemática da biopolítica não se situa somente no campo da biologia e da política, mas está entrelaçada com todas as dimensões de atuação da vida humana. Foi pensando neste complexo campo de atuação que, em 1974, na cidade do Rio de Janeiro, numa conferência intitulada “O nascimento da medicina social”, Michel Foucault proferiu o termo biopolítica (PELBART, 2003). Nesta conferência, Foucault afirmava que para a sociedade capitalista, o que importava, antes de tudo, era o biopolítico, o biológico, o somático, o corporal, e neste contexto, o corpo é uma profunda realidade biopolítica e a medicina passa a ser uma forte estratégia de governo dos corpos políticos. O governo da vida não estava mais nem nas mãos do soberano e nem tão pouco nas mãos do indivíduo, mas sim nas estratégias do jogo complexo que, a partir daquele momento, Foucault chamava de biopolítica.

Em 1976 Foucault retoma e aprofunda o conceito de biopolítica em “Vontade do Saber”, no texto “Direito de morte e poder sobre a vida”, presente na última parte de sua obra intitulada “História da sexualidade I”. Ele situa a biopolítica dentro de um campo maior chamado biopoder, do qual desenquadra duas grandes técnicas, a anátomo-política e a biopolítica. A primeira, Foucault (2003) denomina anátomo-política porque corresponde com a disciplina do corpo produzida com o surgimento da escola, hospital e fábricas que visam adestrar o corpo concebendo-o como uma máquina e sujeitando-o a um governo de si para tais ocasiões.

A segunda técnica que compõe o biopoder em Foucault (2003) é a biopolítica, que se configura a partir do século XVIII - XIX como componente estratégico de regulação da população. Para Foucault (2003), a biopolítica está intrinsecamente ligada à regulação vinculada ao conceito de população e a partir daí, o nascimento, a morte, a alimentação, a doença, e tudo o que se refere à regulação da população, torna-se biopolítica. O controle regulador da vida individual se torna coletivo e assim surge a dinâmica de segurança e poder no pensamento de Foucault.

Somente em 1979, no curso intitulado “O nascimento da biopolítica”, Foucault (2008) reconhece que a extensão dessa regulação coletiva toma direção contrária e choca-se de frente com o grande movimento econômico inglês, reconhecido por Foucault de economia liberal. Neste confronto da regulação coletiva com a economia liberal, nasce o que se denomina neoliberalismo, sistema que coloca em crise as estruturas existentes de controle e exige um novo olhar sobre o que realmente regula e governa a vida humana. Devido a esta identificação, Foucault reconhece que precisa re-analisar o seu próprio conceito de biopolítica.

Foucault (2008) retorna a analisar, a partir de 1979, o conceito de biopolítica, que até então era as estratégias de regulação da vida da população e que a partir do século XVIII, com a recém economia neoliberal, passa a ser o controle da vida como capital humano². A vida que passa a gerar recursos econômicos e por isso tem que ser regulada e cuidada para sobreviver bem na organização social econômica.

Somente em 2004, “Nascimento da biopolítica”, obra que traz as aulas de Foucault ministradas em 1979, foi publicada em francês e somente em 2008 foi traduzida para português. Nela Foucault (2008) apresenta a biopolítica numa visão de futuro, numa visão de que já compreendia o que poderia vir com o desenrolar do neoliberalismo.

Um dos interesses atuais da aplicação da genética às populações humanas é o de permitir reconhecer os indivíduos de risco e o tipo de risco que os indivíduos correm ao longo de sua existência. Vocês me dirão: quanto a isso não podemos fazer nada, nossos pais nos fizeram assim. Por certo, mas quando se pode estabelecer quais são os indivíduos de risco, e quais são os riscos de que uma união de risco produza um indivíduo que terá tal ou qual característica quanto ao risco de que é portador, pode-se perfeitamente imaginar o seguinte: é que os bons equipamentos genéticos – isto é, [aqueles] que poderão produzir indivíduos de baixo risco ou cuja taxa de risco não será nociva para eles, para seus próximos ou para a sociedade – esses bons equipamentos genéticos vão certamente se tornar algo raro, e na medida em que serão algo raro podem perfeitamente [entrar], e é normal que entrem, no interior dos circuitos ou dos cálculos econômicos, isto é, nas escolhas alternativas. Em termos claros, isso vai significar que, dado meu equipamento genético, se quero ter um descendente cujo equipamento genético seja pelo menos tão bom quanto o meu, ou, na medida do possível, melhor, vou ter que encontrar alguém com quem me casar cujo equipamento genético também seja bom. E vocês vêem claramente como o mecanismo de produção dos indivíduos, a produção de filhos, pode reencontrar toda uma problemática econômica e social a partir do problema da raridade de bons equipamentos genéticos. E se vocês quiserem ter um filho cujo capital humano, entendido simplesmente em termos de elementos inatos e de elementos hereditários, seja elevado, verão que, da parte de vocês, será preciso todo um investimento, isto é, ter trabalhado o suficiente, ter renda suficiente, ter um estatuto social que lhes permitirá assumir como cônjuge ou como co-produtor desse futuro capital humano

² Capital humano é um conceito criado pelos economistas da Escola de Chicago dos Estados Unidos e tornou-se reconhecido na década de 1960 pelo pensamento do economista Gery Becker. Este conceito será aprofundado no decorrer do capítulo.

alguém cujo capital também será importante. Eu lhes digo isso de forma alguma beirando a brincadeira; é simplesmente uma forma de pensar ou uma forma de problemática que se encontra atualmente em estado de emulsão (FOUCAULT, 2008, p. 313-314).

O que Foucault (2008) previa era a organização econômica do capital humano, que o economista Gary Becker³ já apresentara nos Estados Unidos.

Neste parâmetro de entendimento e conceituação, Michel Foucault (2008) focou o conceito e a discussão da biopolítica para as estratégias de governo da vida humana num mundo complexo de vida biológica e econômica, que por um certo tempo estava na mão do governo tirano que usava do poder de matar para governar a vida dos seus súditos, e que, posteriormente, passa para as mãos do Estado ao controlar a vida da população com já interesse de utilizá-la para fins próprio, dando a vida à população para que a mesma produzisse e fizesse o Estado crescer, mas, agora, notou Foucault (2008), que a partir do XVIII século, com a economia neoliberal e com a instalação do pensamento de Gary Becker de “capital humano”, a biopolítica passa para o cuidado com vida não somente coletiva, mas individual, pois ela é quem gera recursos econômicos, recursos estes que despertam interesses ao Estado e ao novo dominador social, o mercado econômico. O poder não está mais nas mãos do imperador tirado e nem do Estado, mas sim da economia. A economia, para Foucault (2008), é que passa a governar a vida humana. Eis a complexidade do pensamento de biopolítica de Michel Foucault.

2. A VIDA (NUA) COMO UM ESTADO DE EXCEÇÃO – Giorgio Agamben

Depois que Foucault (2003) deu vida ao pensamento de biopolítica, surgiram e se desenvolveram outras análises sobre o conceito. Inspirando-se em Foucault (2003), mas também nas reflexões de Hannah Arendt e de Carl Schmitt, o pensador Giorgio Agamben também reflete sobre biopolítica, mas sob outro aspecto. Se Foucault (2003) descobriu o caráter biopolítico a partir do século XVIII e XIX, ele não teria se concentrado em pensar, o

³ Economista americano da Escola de Chicago que desenvolveu o conceito de Capital Humano e aplicação da nova economia americana no indivíduo. Seu pensamento o fez receber consideráveis prêmios como a John Bates Clark Medal em 1967, concedida a cada dois anos pela American Economic Association a economistas com idade inferior a 40 anos, por terem dado uma contribuição significativa ao pensamento e ao conhecimento econômicos; o Prêmio Nobel de Economia em 1992, por haver estendido os domínios da análise microeconômica ao vasto campo do comportamento humano e das suas interações, incluindo o comportamento não mercadológico; e a National Medal of Science em 2000.

que se tornou para Agamben (2002) a principal instância biopolítica do século XX, os campos de concentração dos regimes totalitários.

Soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera. O direito à vida, nesse contexto, é a contraparte de um poder que a ameaça de morte (AGAMBEN, 2002, p 91).

Esta é a vida nua, que para Agamben (2002) garante sua existência sob o governo de uma forma de vida tomada pelas mãos do soberano. Agamben desvela o sentido da biopolítica a partir da análise dos nexos existentes entre vida nua, poder soberano, estado de exceção e campo de concentração.

Agamben (2002) escreve sobre Foucault e Deleuze, e posiciona a vida nua como sendo aquilo que Deleuze (1995) afirma ser um campo de imanência. Deleuze (1995) fala de uma vida sem qualidade, enquanto Agamben trata da questão da vida nua na imanência, afirmando que é impossível saber de uma vida somente no início e no final de sua existência como pensa Deleuze (1995). Agamben (2002) vê a vida no seu interior, no seu meio percurso de vida onde os encontros e desencontros emergem em maior instância, biopolítica.

Sugere Agamben (2002) a possibilidade de estabelecer uma relação entre formas de vida e subjetividade, afirmando que as formas de vida é uma maneira de pensar a subjetividade como filosofia do sujeito. Nesse momento Agamben (2002) traz a idéia de subjetividade ligada ao sujeito que busca a verdade e o conhecimento. Mas, vai além e questiona como encontrar uma subjetividade que não se conecta nem com a verdade e nem com o conhecimento? Para Agamben (2002), a filosofia atual é a filosofia das formas de vida e afirma que, talvez, essa é a maneira de superar a vida como forma de subjetividade.

Agamben (2002) apresenta uma análise da vida fora do campo do conhecimento e da verdade, mas dentro do campo da ética e da moral. Logo, o sujeito é construído numa dinâmica de relação do sujeito consigo e com o outro. É se perguntando sobre como agir num determinado contexto que o sujeito se constrói biopoliticamente.

O que Agamben (apud PELBART, 2003) chama a atenção é que saímos de uma filosofia metafísica e entramos numa filosofia de formas de vida. O problema agora não é mais quais as subjetividades do mundo, mas sim quais as diferentes formas de lidar e entender a vida? A vida nua invadiu a biopolítica e para Agamben (1996), só se tem biopolítica e não mais vida nua.

3. A vida como capital humano – Antonio Negri

Por outra vertente, a biopolítica toma corpo em conceito e campo de atuação diferente de Foucault e Agamben, é o pensamento biopolítico de Antonio Negri. Este pensador italiano tem um olhar sobre biopolítica enraizado na relação do indivíduo com o capitalismo e vem se construindo como uma visão promissora, que ilumina, que faz ver uma nova perspectiva e apresenta uma nova forma de biopolítica real e fortemente existente. Negri (2001) apresenta um viés altamente interessante quando começa a pesquisar, em Paris, sobre as profissões artísticas nascidas na década de 1970, que trazia a idéia de dissociação de produção e consumo.

Nesse instante, Negri (2001) percebe que o capitalismo se preocupa com a produção voltada para todo o interesse econômico, mesmo o capitalismo industrial que se baseava na agressividade, devastação ambiental em alta escala e sob diversas formas brutais, tanto em relação ao indivíduo como para o meio ambiente. Negri (2003) nota que essa relação de produção/consumo começa a mudar, pois o consumo é uma produção e o capitalismo é quem produz o desejo de consumo.

No início dos anos 90, associa esse tipo de produção, consumo/desejo, à mídia, publicidade, cinema, moda, jornalismo, fotografia, e tudo isso em conexão com o gosto, estilo de vida, modos de pensar, imaginar, sentir, perceber. Negri (2001) nota que há uma produção específica que é de imaterialidade, que não entra na lógica do trabalhador operário. O trabalhador caminha fluidamente em diferentes campos, ele está na publicidade, no jornalismo, na moda e em vários outros campos. Surge uma nova subjetividade, que é produzida. O estilo de vida é o consumo e a produção. A questão que Negri (2001) levanta é o que se denomina de trabalho imaterial, que pode ser consumido infinitamente, por exemplo, pode-se consumir um filme milhares de vezes, pois o produto foca a subjetividade. Consequentemente, o mercado foca no desejo, o que desenvolve o capital cognitivo.

Dá forma e materializa as necessidades, o imaginário e os gestos do consumidor. E estes produtos devem, por sua vez, ser potentes produtos de necessidades, do imaginário, dos gostos. A particularidade da mercadoria produzida pelo trabalho imaterial (pois seu valor de uso consiste essencialmente no seu conteúdo formativo e cultural) está no fato de que ela não se destrói no ato do consumo, mas alarga, transforma, cria o

ambiente ideológico e cultural do consumidor (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 46).

O problema de Negri (2001) se volta à questão planetária, essa perspectiva se faz notável. A produção imaterial está desbancando as Indústrias. Agora, o produto é medido não pelo peso, nem pelo tamanho, mas sim pelo imaterial que tem nele. Percebe-se que o valor é conferido pelo design, pela tecnologia, pelo pensamento que há no produto, esse é o trabalho imaterial, que não está mais presente nas fábricas. Neste contexto, Negri (2003) questiona o futuro das fábricas, o futuro da organização das fábricas e, principalmente, o futuro o indivíduo que atua neste mundo.

Para Negri (2001) o mundo se encontra em uma nova forma de vida. Pode-se dizer que o mundo está caminhando para uma produção de subjetividade. O extrativismo continua como uma fonte de riqueza, entretanto, a fonte de maior riqueza é o trabalho de mente. Pelbart (2002), relendo Lazzarato e Negri (2001), reconhece a existência de uma escavação da subjetividade, que é promovida por si mesma, pois quem escava a subjetividade é o próprio indivíduo.

A vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo. Vida como a virtualidade que constitui multidão, como o conjunto dos poderes de ação – de ser, de amar, de transformar, de criar – que desloca as fronteiras do possível. A vida deixa de ser reduzida a sua definição biológica e metafísica, manipulável por uma racionalidade política e econômica cujos extremos biotecnológicos Foucault apenas pressentiu, para tornar-se cada vez mais uma virtualidade da multidão, energia a-orgânica, corpo-sem-órgãos prévio às individualizações disciplinares que nos deram este corpo. O bios é redefinido intensivamente, e se libera de seu atrelamento à sua vetorização capitalística, ao ser pensado no interior de um caldo semiótico, maquínico, molecular e coletivo, subjetivo, econômico e afetivo (PELBART, 2002, p. 257).

A vida torna-se o capital imaterial e o sujeito age e se responsabiliza sobre e por si mesmo. A força do trabalho material, seria a venda do corpo, nua e crua, em que cada indivíduo corre seu próprio risco.

A biopolítica para Negri (2001) se funda no governo de vida deste indivíduo que atua em si mesmo sob forças econômicas forçadamente implantadas pelo capitalismo atual.

Nos anos 70, na França, começa-se pensar numa forma de trabalho afetivo. A hipótese é que para cuidar de alguém ou de algo é preciso além de técnica, é preciso afeto. Agora, questiona-se, qual é o limite da afetividade? Todas essas questões são as novas

formas materiais da subjetividade, reconhecidas no pensamento de Antonio Negri (2003). A subjetividade é importante, pois por um olhar econômico, a validade maior se dá pela imaterialidade. A agricultura tem seu maior valor na genética e na tecnologia. A mineração na tecnologia. A medicina na conhecida biotecnologia. O trabalho material é executado pela máquina e o trabalho imaterial é o conhecimento, o pensar, o criar e seu consumo será o prazer.

A questão de Negri (2001; 2003) é intrigante, pois a vida humana é o seu capital humano. O campo do mercado é o campo biopolítico do governo da vida capital humana, a vida na subjetividade é comprada livremente pelo interesse do mercado. Negri (2001; 2003), nada mais, apresenta, uma radical vertente de se pensar biopolítica hoje.

4. A VIDA COMO MOLECULARIDADE GENÉTICA – Nikolas Rose

Diante desse cenário de conceitos sobre como pensar a biopolítica no tempo presente, o pensador inglês Nikolas Rose, surge na tentativa de apresentar uma nova proposta. Rose (2007) afirma que estarmos de fato, diante de uma estratégia de governança que nos apresenta o futuro no presente. É a emancipação do futuro-presente.

A biotecnologia se fez corpo médico e hoje tem o futuro da vida humana como seu principal objeto. A problemática não se fecha no horizonte do alcance tecnológico da manipulação do corpo humano, mas sim, de acordo com Kaushik Sunder Rajan (2006), na governança desse horizonte, denominada Biocapital. Eis aqui o novo campo da biopolítica; a governança, o domínio, a manipulação e controle da vida humana. Surge então a bioeconomia e mais uma vez, a vida se vê questionada pelo sujeito de interesse que age sobre si e os outros em busca de.

Com o discurso de saúde e segurança de vida, a medicina, através da mídia, cria a esperança e o entusiasmo no consciente de uma humanidade que busca conquistar o poder sobre o futuro da vida e o poder de si. Nesse instante, o biopoder se torna o reflexo da transformação cultural da qual se fala Nikolas Rose (2007). A mudança radical do olhar humano sobre si mesmo, da governança de si e do outro, passa a ser emergente nessa era.

A biotecnologia, biologia molecular e outras técnicas da medicina atual, criam um campo complexo de discussão sobre a ação da vida humana e a sua governança, o que gera um discurso de biopolítica que atinge a cultura transformando-a no comportamento humano de si para consigo mesmo e para com o mundo. É a busca da vida e ao mesmo tempo a busca

de interesse que destina a busca da vida, que gera a complexidade da biopolítica e consequentemente, segundo Paul Rabinow e Nikolas Rose (2006), constrói uma política da biopolítica.

Nikolas Rose (2001), ao propor que se compreenda a biopolítica como uma forma de política dos riscos, comenta o poder do próprio aparato informativo no contexto de aconselhamento e processo de obtenção do consentimento informado, ele afirma:

Esses novos pastores do soma esposam os princípios éticos do consentimento informado, autonomia, ação voluntária e escolha, e não direcionamento. Mas nas práticas desse poder pastoral, tais princípios éticos devem ser traduzidos para uma série de micro-tecnologias para o gerenciamento de comunicação e de informação. Esses dispositivos obliteram as fronteiras entre coerção e consentimento. Difunde-se, por meio de técnicas discursivas, novas maneiras de interpretar a si mesmo em pensamento e em linguagem, transformando as subjetividades de quem consente ou de quem recusa (ROSE, N. 2001, p. 9-10 apud BERNARDES, J.S e MENEGON, V.S.M. 2007, p. 15).

A problemática está presente. A biotecnologia age tanto nos laboratórios governamentais como nos privados, realizando novas descobertas e gerando novas possibilidades de manipulações que modificam a vida humana. A pergunta sobre quem controla tudo isso, já fora realizada por Nikolas Rose (2007), o questionamento sobre como está organizado todo esse processo, foi elaborado por Helmreich Stefan (2008) e por Kaushik Rajan (2006). Agora, levanta-se a seguinte problemática: Como pensar a biopolítica no pensamento de Nikolas Rose a partir da promessa, da fé na ciência? A resposta a esta pergunta se dá na busca de compreender o conceito, interpretando os dispositivos midiáticos que se apresentam para a sociedade na realidade da biopolítica. A maneira como a sociedade, que é o objeto final dessa complexidade, tem conhecimento do que realmente está acontecendo nesse cenário de vida é pela nova comunicação de vida produzida pela ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje a vida é o centro de todo campo discursivo. A filosofia mudou. Não se trata mais de uma filosofia do ser, mas da filosofia da vida. E tudo converge para a vida. Não é mais como dizia Aristóteles que o ‘homem é um animal vivo capaz de existência política’, agora é como afirma Foucault (2003, p.134): “o homem é um animal, em cuja política, sua vida está em questão”. É o início do pensamento biopolítico. Isso se une ao que diz Agambem, Negri e Rose colocando a vida como um campo problemático de confronto

político, existencial, econômico e biológico. Um diferencial importante entre os pensadores apresentados está em Nikolas Rose que, diferentemente de Agamben e Negri, apresenta a discussão biopolítica partindo não de uma realidade já dada no passado, mas por uma questão em devir, que se move num campo real-virtual, de presente e futuro. É a biotecnologia presente hoje e sua atuação no corpo biológico reconhecido como vida molecular. A comunicação que gera vida no discurso profético de uma publicidade que lança a expectativa e gera o ato de governo do futuro. É a vida futura em questão. Não há doença em jogo, há governança de vida, não somente presente, mas principalmente da vida futura. A biotecnologia age diretamente na vida molecular respondendo aos interesses e necessidades de cada indivíduo, possibilitando a nova forma de governo da vida, eis para Rose (2007) a biopolítica hoje. Tudo converge para a vida, não que esta esteja carente, mas porque os indivíduos aspiram uma vida que ainda não se têm, se aspiram uma vida futura.

Para onde vai este pensamento, ainda não se sabe. Mas a certeza é que ele está presente hoje e atua a fortemente no exercício da biopolítica re-configurando mais uma vez o que se ousa denominar de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (2002) *Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua*. Minas Gerais: editora UFMG.
- AGAMBEN, G. (1996) *La Inmanencia Absoluta*. In: GIORGI, G. e RODRÍGUEZ, F.(Org). (2009) *ENSAYOS SOBRE BIOPOLÍTICA: Excessos de vida*. Buenos Aires – Barcelona – México: PAIDÓS.
- BERNARDES, J.S. e MENEGON, V.S.M. (2007) *Documentos de domínio público como produtos e autores sociais*. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 1, pp. 11-15, jan./abr.
- DELEUZE, G. (1992) *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.
- DELEUZE, G. (1995) *La Inmanencia: uma vida...*. In: GIORGI, G. e RODRÍGUEZ, F.(Org). (2009) *ENSAYOS SOBRE BIOPOLÍTICA: Excessos de vida*. Buenos Aires – Barcelona – México: PAIDÓS.
- FOUCAULT, M. (1998) *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2008) *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2003) *História da sexualidade*(vol.1). A vontade de saber. SP, Graal.
- GARDNER, D. (2008) *Risco: a ciência e a política do medo*. Rio de Janeiro : Odisséia Editorial.

- HARDT, M. (1998) “**La société mondiale de contrôle**”. In: ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze, une vie philosophique*. Paris: Synthélabo, p. 359-376.
- LAZZARATO, M. e NEGRI, A. (2001) *Trabalho Imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- MILLER, P. e ROSE, N. (2008) *Governing the Present*. London: Polity Press.
- NEGRI, A (2003). *Cinco Lições sobre Império*, Rio de Janeiro: DP&A editora.
- NEGRI, A. e HARDT, M. (2001) *Império*, Rio de Janeiro: Record.
- NEGRI, A. e HARDT, M. (2005) *Multidão*, Rio de Janeiro: Record.
- PELBART, P. P. (2003) *Vida Capital. Ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- RAJAN K. (2006) *Biocapital: The Constitution of Postgenomic Life*, Durham.
- ROSE, N. (2001). *The politics of life itself. Theory, Culture & Society*, 18, 6, 1-30.
- ROSE, N. (2007) *THE POLITICS OF LIFE ITSELF: biomedicine, power, and subjectivity in the Twenty-First Century*. London: Princeton University Press.
- ROSE, N. e RABINOW, P. (2006) “*Thoughts on the Concept of Biopower Today*”, em *BioSocieties*, Volume 1, Number 2, May 2006. Tradução: Aécio Amaral Jr.
- STEFAN, H. (2008). *Especies of Biocapital*. Cambridge: Science as Culture, Vol. 17, n. 4, 463-478, december.
-