UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES), BRASIL 2016

NORBERT ELIAS

XVI SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES

"Diálogos interdisciplinares: Política, Contextos e Processos Sociais"

Sessão de Comunicação Oral

24 de novembro de 2016

16TH SIPCS - INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON CIVILIZING PROCESSES

"Interdisciplinary dialogues: Policy, Contexts and Process Societies"

Organização e Realização:

Apoio e Patrocínio:

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Simpósio Internacional Processos Civilizadores (16. : 2016 : Vitória, ES)
S612a [Anais do] Simpósio Internacional Processos Civilizadores : diálogos interdisciplinares : política, contextos e processos sociais / [Reginaldo Célio Sobrinho, coord.] – Vitória : UFES, Proex, 2017.
850 p. : il. ; 21 cm
Simpósio realizado no período de 21 a 25 de novembro de 2016.

Inclui bibliografia.
ISSN: 2176-2775

1. Elias, Norbert, 1897-1990 – Congressos. 2. Educação – Congressos. I. Célio Sobrinho, Reginaldo, 1972-. II. Título.

CDU: 37

Legislação e políticas públicas para educação especial no ensino superior: Brasil em contexto latino-americano

Esp. Júnio Hora[1]

Resumo

O texto tem como proposta analisar as políticas de entrada de permanência para esses estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, em estudo comparado entre México e Brasil em contexto latino-americano frente ao mundo ocidental capitalista. A perspectiva teórica se dá por meio dos "processos sociais" em Norbert Elias (1993; 1998; 2001; 2006 e 2011), onde buscamos analisar o "Processo Civilizador" aplicado à História da Educação. Ao estabelecer um estudo comparado, pretende-se com auxílio da História, algo que seja longe de estabelecer as melhores ou piores ações ao comparar o Brasil com o México.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Especial. Ensino Superior. México e Brasil. Processo Civilizador.

Legislation and public policies for special education in higher education: Brazil in te latin american context

Abstract

The text is to analyze the permanence of entry policies for these audience Students of Special Education in Higher Education in comparative study between Mexico and Brazil in Latin American context against the capitalist West. The theoretical perspective is through the "social processes" Norbert Elias (1993; 1998; 2001; 2006 and 2011), where we analyze the "Civilizing Process" applied to the History of Education. By establishing a comparative study, it is intended to aid in history, something that is far from establishing the best or worst stocks to compare Brazil with Mexico.

Keywords: History of Education. Special Education. Higher Education. Mexico and Brazil. Civilizing Process.

[1] Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/BRA. Bolsista FAPES. Correio eletrônico: **jhora1988@gmail.com**

A historicidade das políticas de Educação Especial no Processo Civilizador da América Latina

A História da Educação Especial no Ensino Superior que aqui apresentamos, tem como fonte a pesquisa documental as legislações e as políticas públicas do Brasil e do México de modo comparado, e objetivamos averiguar as formas como estes Estados constituíram o acesso e a permanência do público-alvo no Ensino Superior.

O foco é direcionado às políticas públicas brasileiras, com inclinações para a questão mexicana, de modo comparado em contexto latino-americano, as especificidades culturais que apontaremos em tais políticas, requerem atenção quanto ao movimento histórico que o tempo nos exige.

Dizemos isso por acreditar que há nesta comparação pontos que se coadunam e outros que destoam. Longe de binarismos hierárquicos entre estas sociedades, traremos análises de maneira a refletir questões herdadas historicamente similares e diferentes entre Brasil e México – como àquelas que versam sobre a exclusão do público-alvo, períodos construídos, necessidades atendidas, etc. Logo:

> Este movimento, por certo, não é perfeitamente retilíneo, mas, através de todas as suas flutuações e curvas individuais, uma tendência global clara é apesar de tudo perceptível, se estas vozes dos séculos passados são ouvidas em conjunto (ELIAS, 2011, p. 105).

Além da organização burocrática, para a efetivação de legislações e políticas públicas, faz-se necessário que haja consenso entre os sujeitos por estes implicados nesses documentos. Por vezes, diante do monopólio das armas e da riqueza, exercido pelo Estado – ou capital privado, como vemos repercutir na "sociedade-profissional-burguesa-urbana-industrial" (ELIAS, 2001) –, o cumprimento se dá por intermédio da força de um Estado sobre outro.

Assim, lidar com a História em que algo está em processo ao passo que historiador a registra, nos exige um esforço distinto quando comparamos com outros trabalhos neste campo do saber científico, tendo em vista a dificuldade de encontrar fontes de pesquisa consolidadas, no sentido de terem sido investigadas e analisadas em longa duração. Mas, consideramos algo passível de ser feito mediante a compreensão de que somos sujeitos da nossa própria história, e herdeiros/as de nós.

De toda forma, também não se trata de julgar, ainda mais em se tratando de estudo comparado, "mas avaliar representações, expectativas, motivações produtoras de versões diferenciadas, condições de produção destas versões [...]" (BARROS, 2010, p. 175). Dessa forma, diz respeito tanto às políticas públicas, quanto as formas como os sujeitos interessados na consolidação dos direitos que asseguram a sua existência, e neste caso, ao público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

A percepção de eventos que se produzem de maneira sucessiva no tempo pressupõe que existam:

> [...] no mundo seres que sejam capazes [...], de identificar em sua própria memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso. Em outras palavras, a percepção do tempo exige centros de perspectiva – os seres humanos – capazes de

> elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos, A, B e C, estejam presentes em conjunto, embora sejam claramente reconhecidos como não simultâneos. Ela pressupõe seres dotados de um poder de síntese acionado e estruturado pela espécie humana (ELIAS, 1998, p. 33).

As políticas voltadas para a Educação Especial, tem se consolidado entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, encontrando-se curso. Além do mais, a compreensão que a sociedade passou a ter sobre a Educação Especial nos anos de 1990, ao menos em parte do mundo ocidental, incluindo a América Latina, tomou posicionamentos para o respeito às pluralidades destes sujeitos.

Por este viés, a Educação Especial no Ensino Superior encontra em processo de expansão, haja vista que, compreender o público-alvo como um grupo historicamente excluído da escolarização, implica na reflexão de um movimento em diversos significados ao conceito de ampliação do acesso à Educação, mediados por leis e políticas públicas que visam reparar danos.

Ainda assim, implica em provocar tensões, de modo a nos retirar da zona de conforto e nos provocar aos desafios que outros tempos históricos não incitavam, como a Educação Especial e de modo comparado entre Estados que, ora se aproximam, ora se distanciam em suas características histórico-culturais:

> Esse esforço [...] vem adensando nossa compreensão sobre o lugar do Brasil na história que narra as conquistas sociais das pessoas com deficiência. Por outro lado, a produção científica brasileira em Educação Especial no âmbito dos Estudos em Educação Comparada Internacional ainda é escassa (SOBRINHO *et al*, 2015, p. 344).

Sob este olhar, Elias (1993; 2011), contribui com a análise aqui pretendida, quando observamos que "a mudança é uma característica normal da sociedade. Uma sequência estrutural de mudança contínua serve aqui como marco de referência para a investigação de estados localizados em pontos particulares no tempo" (ELIAS, 2011, p. 214).

Nesta perspectiva que o presente estudo se pautou em investigar duas federações latino-americanas, cuja história do México e do Brasil, foi construída mediante a exploração colonialista europeia, e pós-colonial norte-americana, que compõem seus processos sociais.

Esses processos, por mais que tragam em seu bojo diversas legislações, devem ser observados em seu conjunto, e está contido neste a democratização conquistada – ainda não a necessária –, por movimentos sociais em constante tensão com os Estados, tais como os movimentos estudantis, e a população civil, como aponta Lucio (2002).

Esse mesmo autor diz também que, para na democratização política de países como México e Brasil, estes fatores levaram a expansão do acesso ao Ensino Superior. Assim, para o autor, esses Estados:

> [...] son protagonistas de primera línea de las transformaciones políticas y económicas que viene enfrentando América Latina en la década de los ochentas y en lo que va de los noventas. En lo político, la transición democrática de Argentina, Brasil y Chile implicó

> nuevos marcos constitucionales, con el rediseño de las reglas de juego político-normativas (LUCIO, 2002, p. 165).

Apesar de neste recorte não citar o México, o trabalho aqui tratado, se remete ao contexto latino-americano, apontando para as transformações emanadas de momentos regidos por ditaduras civis-militares pela América Latina, e após a superação destes momentos, outras possibilidades de administração foram pensadas, e que assim, pudessem atender às demandas destas sociedades.

Tanto no México, quanto no Brasil, observamos que existem grupos excluídos historicamente, que sofrem abalos por conta da pobreza, por questões étnicas, por gênero, etc. Na "América Latina isso tem se mantido sem mudanças. Se bem que a expansão da Educação tem facilitado o acesso para grupos tradicionalmente excluídos do sistema, mediante a democratização" (Tradução nossa) (SANTUARIO; CAZALES, 2014, p. 215).

Em se tratando de países como história colonialista de exploração, analisar de modo comparado implica em sempre ter em mente que seus processos de mudança nos modelos educacionais em ambos os países, que ora permaneceram, ora se alteraram. Sobrinho (*et al*, 2015) afirma que:

> Essa premissa tem se constituído como lente para nossas reflexões na área da Educação Especial, no âmbito do nosso grupo de pesquisa, nos últimos anos. Em decorrência disso, temos buscado sistematizar apontamentos e contribuições desse autor na constituição de uma perspectiva investigativa comparada internacional em Educação Especial, particularmente, no que se refere ao delineamento teórico-metodológico do estudo que desenvolvemos com o México (SOBRINHO *et al*, 2015, 337).

Abaixo, nos Quadros 1 e 2 – respectivamente, México e Brasil –, é possível observar este levantamento de documentos destes dois países, onde observamos os distintos processos sociais entre 1996 e 2016, que podemos pressupor direcionamentos e indícios, ao mesmo tempo sem a menor ideia de que serão concretizados.

Legislações Mexicanas sobre Educação[2]
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917.
Código Civil Federal. Cámara de Diputados Federales, de 1928.
Ley para la coordinación de la educación superior, de 1978.
Ley Federal Del Derechos. Cámara de Diputados Federales. México: Distrito Federal, de 1981.
Ley de La Comisión Nacional de los Derechos Humanos, de 1992.
Ley general de bibliotecas, de 1988.
Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, de 1999.
Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, de 2001.
Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación, de 2003.
Ley general de la infraestructura física educativa, 2008.
Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad – 2009/2012.
Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, de 2011.
Ley federal de justicia para adolescentes., de 2012
Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad – 2014/2018.
Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, de 2013.
Fonte: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abroga.htm

Quadro 1: Elaboração do próprio autor (2016)

[2] Apesar de haver legislações que antecedem o período entre 1996 e 2016, em pelos menos 100 anos, como o caso da *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, o Estado mexicano tem reformulado sua legislação ao longo da década do século 20, bem como, as duas primeiras do século 21.

Legislações Brasileiras sobre Educação
Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, de 1988.
Lei nº. 7.853 – Coordenação Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), de 1989.
Lei nº. 8.069 –Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.
Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, de 1996.
Portaria nº. 277 do Ministério da Educação, de 1996b.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 1998.
Decreto nº. 3.298, de 1999a.
Portaria nº. 1.679, de 1999b.
Resolução nº. 2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001a.
Lei nº. 10.436 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de 2002a.
Código Civil Brasileiro, de 2002b.
Portaria nº 3.284, de 2003.
Lei nº. 11.126, de 2005.
Decreto nº. 7.611 – Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 2011a.
Decreto nº. 7.612 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites, de 2011b.
Lei nº. 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015.

Quadro 2: Elaboração do próprio autor (2016)

Acreditar que o "Programa Nacional para o Desenvolvimento e a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2014-2018" (PNDIPD, MÉXICO, 2013) e o "Programa Incluir" (BRASIL, 2005), se configuram na historicidade mexicana e brasileira, como frutos da conjugação de esforços que formaram em torno das legislações voltadas para o público-alvo da Educação Especial e sua escolarização, colaborando com provocações no modo com o qual o Ensino Superior é trabalhado. Neste sentido:

> [...] é importante considerar, por exemplo, que os processos de globalização que se materializaram em diversos países da América Latina não ocorreram da mesma maneira. Por esse motivo, refletir sobre a forma histórica como cada um desses países enfrentou problemas tão comuns se faz extremamente necessário, a fim de não só compartilhar problemas comuns, mas também, e principalmente, de pensar, coletivamente, respostas singulares para uma mesma pergunta (SOBRINHO, *et al*, 2015, p. 342).

O PNDIPD e o Incluir possuem nos seus textos um atrelamento aos processos de globalização, quando se sustentam nas indicações referendadas por instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial. Todavia, devemos lembrar que historicamente, "essas agências internacionais investiram em Estudos Comparados, analisando a educação, seja do ponto de vista econômico (BM e OCDE[3], por exemplo), seja com base em questões humanistas (UNESCO)" (SOBRINHO, *et al*, 2015, p 341).

Tais apontamentos nos provocam a pensar sobre, em que medida as adequações das legislações e das políticas educacionais no México e no Brasil, foram construídas para atender o público-alvo da Educação Especial, de modo a ingressar no Ensino Superior, ou se estas foram meramente para atender às demandas da opinião pública e de investimentos estrangeiros com base capitalista.

[3] Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Longe de ser nosso objetivo encontrar respostas, mas sim, o de provocar debates outros de como estas políticas públicas foram construídas, mediante a formulação das legislações. Ao mesmo tempo, também compreendemos que parte de um processo civilizador na sociedade capitalistas, se dá por meio de explorar toda a mão de obra possível, inclusive a do público-alvo.

De toda sorte, o público-alvo da Educação Especial conquistou espaço no Ensino Superior, também não pode ser visto como mero espectador de seu processo social e das suas conquistas por direitos inerentes á sua existência humana.

Acreditamos que o PNDIPD e o Incluir tiveram em sua formulação a concretização que referenda estas problemáticas aqui apontadas, tal como consta nas páginas 2-4 do PNDIPD, e os capítulos 2 e 3 do Incluir.

Dessa forma, observemos que ambos os documentos nos apontam que a expansão das matriculas do público alvo no Ensino Superior é fruto das tensões provocadas pelo Ensino Fundamental, e por sua participação essencial e do rompimento de práticas pedagógicas homogêneas e excludentes.

Quando nos referimos às pesquisas, visamos dados como aqueles apresentados pelo PNDIPD, que aponta o número de 98% de crianças e adolescentes com deficiência fora da escola básica em todo o mundo, sendo que na América Latina, este número varia entre 20 e 30%, a depender da realidade sócio-econômica do país.

Dessa forma, se temos programa de inclusão e permanência deste público para o Ensino Superior, nos remete ao aumento deste número na Educação Básica, que automaticamente, têm pressionado os debates acerca sobre o tema.

Olhando para o México, o PNDIPD de 2009-2013, afirma, com base no Censo da População e Habitação, que cerca de 3,6% das pessoas acima de 15 anos, público-alvo da Educação Especial estava no ensino superior, havendo uma variação de 4,5% eram homens e 2,6%, mulheres.

Já o PNDIPD de 2014-2018 diz que houve um aumento para 5,2% do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior Mexicano. Em ambos os casos, estão abaixo da média nacional para jovens acima de 15 anos, algo em torno de 15,7%.

No Brasil, podemos tratar a situação em números totais, ao observarmos que em 2011 o número do público alvo matriculado em IES no Brasil era de 23.250, em 2012 foi para 27.143, em 2013 subiu para 29.034 e em 2014 o número chegou a 33.377.

Notarmos que no Gráfico 1, abaixo, é possível perceber que antes de 2011, o Brasil sofreu um avanço no processo de inclusão do público-alvo no Ensino Superior.

Fonte: Documento Orientador Programa Incluir. SECADI\SESu-2013

No que se refere ao México, apontamos para o aumento total do número de instituições de ensino superior. Assim, nas Tabelas 1 e 2, é possível observar que há expansão do Ensino Superior no México, sendo que o maior número de instituições corresponde à iniciativa privada. Todavia, é na instituição pública que se concentram o maior número de matrículas. Observemos:

Instituciones de Educación Superior en México. 2000-2010

	Número	%	Número	%
Públicas	258	25.9	539	28.7
Privadas	739	74.1	1339	71.3
Total	997	100	1878	100

Tabela 1 (GAREY, 2013, p. 423)

Matrícula de las Instituciones de Educación Superior. 2000-2010

	Número	%	Número	%
Públicas	1,118,696	70.6	1,635,800	67.6
Privadas	466,855	29.4	782,344	32.4
Total	1,585,551	100	2,418,144	100

Tabela 2 (GAREY, 2013, p. 436)

Importante lembrar que há comportamentos distintos, quando postos lado a lado México e Brasil, haja vista que:

> [...] o crescimento das universidades privadas no período de 1991 a 1996 foi de 60%, ou seja, 38% superior ao crescimento do número de universidades no setor público. No período de 1991 a 2011, as universidades privadas cresceram em 123% contra apenas 71% das públicas. Por outro lado, ao desdobrar-se esse crescimento por década, vemos que o ritmo de 2001 a 2011 é bem menor (4,7%) do que o anterior (1991-2001: 112,5% (RISTOFF, 2013, p. 12).

Apesar de México e Brasil constante crescimento das matrículas no Ensino Superior pelo público-alvo da Educação Especial, precisamos lembrar que diversos fatores implicaram não só no aumento do número, mas nos modelos adotados. Modelos que perpassam pela absorção da Educação Especial pelo capital

privado, pelas dificuldades enfrentadas na educação pública em manter recursos próprios e por outras demandas da relação de interdependência nos Estados atuais.

Relação que se apontam em algumas perspectivas no tempo (invariável se passado, presente ou futuro), mas que não fazemos ideia de qual será o rumo assumido por tais políticas, mesmo que as legislações digam de outras formas.

Com esses recortes, esperamos contribuir para a percepção do fluxo de variações entre diferentes Estados latino-americanos, como é o caso do México e do Brasil, que passaram por transformações políticas e burocráticas para a concretização da entrada e da permanência do público-alvo da Educação Especial, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, e nos instiga a pensar como, ao analisar História da Educação no fluxo do Processo Civilizador (ELIAS), romperemos barreiras para a compreensão de direitos.

Fundamentalmente para pensarmos como a condição de sociedade no curso do Processo Social nos moldes do Ocidente, conseguiremos romper a barreira do *status* acadêmico, onde invertamos – ou, ao menos nos também nos coloquemos –, na condição de limitados/as, em não compreender outras formas de aprendizagem, senão aquelas com as quais homogeneízam sujeitos.

Neste sentido, somente com a participação popular exercendo seu processo de tensão na historicidade do movimento de expansão e universalização da Educação, ampliando direitos e políticas públicas junto ao Estado, é que teremos condições de potencializar as condições de acesso e permanência do público alvo da Educação Especial no Ensino Superior, de modo que a América Latina não trabalhe meramente para atingir metas e índices estabelecidos por organismos internacionais, mas que se insira na expansão e democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. 2. Tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann; revisão, apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Tradução de Pedro Süssekind; prefácio de Roger Chartier. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. *Escritos e Ensaios: Estado, processo e opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Vol. 1. Tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann; revisão, apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GAREY, Adrian de**.** *La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI***.** Vol. 22 N. 3. PP: 413 – 436. Universidad Autónoma Metropolitana.

Azcapotzalco. Maracaibo, Venezuela, 2013. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/122/12228905003.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2016.

LUCIO, Ricardo. *Políticas de posgrado en América Latina*. *In*: KENT, Rollin. (Compilador). Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado. Flacso CHILE. Universidad Autonoma de Aguascalientes. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

SANTUARIO, Armando Alcántara; CAZALES, Zaira Navarrete. *Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México*. RMIE, V. 19, NÚM. 60, PP. 213-239, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100010, Acesso em 1 de setembro de 2016.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; PANTALEÃO, Edson; JESUS, Denise Meyrelles. *Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial***.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out.-Dez., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000400335&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 1 de setembro de 2016.

O conceito de "inteligência civilizada" de Helena Antipoff

Wojciech Andrzej Kulesza[4]

Resumo

Numa época de consolidação da moderna psicologia educacional como ciência de base experimental, a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, por meio do seu Laboratório de Psicologia dirigido por Helena Antipoff, participou efetivamente, através de testes aplicados aos escolares mineiros, da acumulação de dados experimentais que então alimentavam o debate mundial acerca dos fundamentos psicológicos da aprendizagem. Ao comparar seus resultados com aqueles obtidos com crianças europeias, ela concluiu que os testes não constituíam uma avaliação da inteligência em geral, mas sim de uma "inteligência civilizada". Neste trabalho procura-se aproximar essa concepção do conceito de processo civilizador elaborado por Norbert Elias.

Palavras-chave: Helena Antipoff. Testes de Inteligência. Processo Civilizador.

Abstract

At a time of consolidation of modern educational psychology as an experimental science, the Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, through its Psychology Laboratory directed by Helena Antipoff, participated effectively in the accumulation of experimental data, thus feeding the global debate about the psychological foundations of learning. By comparing their results obtained testing Brazilian students with those found by European children, she concluded that the tests did not constitute an assessment of general intelligence but of a "civilized intelligence". This work seeks to approximate this conception of intelligence from Norbert Elias' concept of civilizing process.

Keywords: Helena Antipoff. Tests of Intelligence. Civilizing Process.

Introdução

Considerada pelos seus idealizadores o ponto mais alto da chamada "reforma Francisco Campos", implantada em Minas Gerais entre 1926 e 1930, a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte representa um marco importante do processo de apropriação no Brasil do movimento escolanovista que então impactava a educação do mundo ocidental. Solidamente ancorado nos estudos então feitos a respeito da criança, que se procurava enfeixar numa ciência pedológica, esse movimento educacional trazia para dentro da escola os resultados obtidos experimentalmente nos diversos laboratórios de psicologia criados a partir do final do século XIX. Era essa a aspiração dos reformadores mineiros: introduzir as ciências da educação na escola começando por uma adequada formação dos professores na Escola de Aperfeiçoamento. Contando com a ajuda de especialistas europeus ligados ao Instituto Jean

[4] Universidade Federal da Paraíba. Brasil. Endereço eletrônico: kulesza@terra.com.br

Jacques Rousseau de Genebra, fundado em 1912, como uma das primeiras instituições dedicadas a aplicar os conhecimentos psicológicos na prática pedagógica, e com a participação de professoras mineiras recém chegadas de uma especialização no Teachers College de Nova Iorque, que a partir da década de 1920 havia se tornado o "epicentro da internacionalização do campo educacional" (WARDE, 2016), a Escola iria marcar profundamente a educação e a cultura mineiras. Com o objetivo de especializar normalistas já formadas com base nos princípios da moderna pedagogia através de especialistas, vindos especialmente para introduzir as novas tendências do ensino nas escolas primárias e normais de Minas Gerais, essa instituição representou um desafio ao ensino tradicional, sendo responsável pela introdução de inúmeras inovações na educação mineira (FARIA FILHO e PEIXOTO, 2000).

A Escola de Aperfeiçoamento, através do seu Laboratório de Psicologia, criado por dois psicólogos russos ligados ao Instituto Rousseau: León Walther quando do início da Escola em 1929 e Helena Antipoff[5] que o consolidaria a partir de agosto daquele ano, participou efetivamente, através de testes aplicados aos escolares mineiros, da acumulação dos dados experimentais que então alimentavam o debate mundial acerca dos fundamentos psicológicos da aprendizagem. Em pleno processo de constituição da moderna psicologia educacional como ciência de base experimental, a psicóloga russa, juntamente com suas alunas-mestras da Escola, continuaria os estudos que já vinha realizando no Instituto suíço e que sofreram forte influência de sua experiência com crianças abandonadas na recém constituída União Soviética. Começando com adaptações dos testes de inteligência de Binet-Simon desenvolvidos em Genebra, a professora russa realizou uma série de ensaios, tendo como objeto alunos dos grupos escolares de Belo Horizonte, com o objetivo prático, imposto pelos reformadores, de organização científica das classes nos grupos escolares. Por meio da classificação dos alunos numa escala de níveis mentais seria possível constituir classes com a homogeneidade necessária para facilitar o ensino, além de identificar alunos que demandassem uma educação especial. Todavia, Antipoff não se limitaria a esse desígnio escolar, continuando suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, temática que ela compartilhava com Jean Piaget no Instituto Rousseau. Por meio de uma correspondência continuada com seu mentor intelectual e acadêmico em Genebra, Édouard Claparède que, inclusive, a visitou em Belo Horizonte em 1930 (RUCHAT, 2010), Antipoff divulgava os resultados por ela encontrados na observação sistemática das crianças brasileiras para a comunidade científica, ao mesmo tempo em que se mantinha a par dos desenvolvimentos pedológicos em outros países.

Familiarizada com a escola psicológica em desenvolvimento na União Soviética, com sua ênfase na influência dos fatores sociais e culturais na formação da inteligência da criança, atmosfera na qual esteve imersa quando trabalhou em diversas instituições de assistência a menores na fase de consolidação da Revolução de Outubro, Antipoff atribuía um papel considerável ao meio donde procediam as crianças

[5] Ver seus principais dados biográficos em Campos (2010).

mineiras na determinação de seu nível mental. Num ambiente científico fortemente influenciado pela teoria da evolução da biologia e sua aplicação às ciências humanas, seria de esperar que se encontrassem baixos níveis de inteligência em sociedades consideradas atrasadas em relação aos países civilizados, como era o caso do Brasil. Todavia, ao comparar os resultados de suas pesquisas com aqueles obtidos com crianças europeias e americanas, Antipoff considerou que os testes de inteligência, por estarem condicionados pela cultura dos pesquisadores, inclusive pela cultura escolar de determinado meio, não constituíam uma avaliação da inteligência em geral, mas sim de uma "inteligência civilizada", ou seja, de uma medida do grau de integração da criança à cultura implicitamente presente nos testes aplicados.

O uso deste tipo de inteligência seria instrumental para se estabelecer as normas de inclusão, ou exclusão, dos alunos nas diferentes classes escolares, mas constituiriam apenas o estágio inicial a partir do qual uma prática pedagógica adequada poderia fazer com que se elevassem os níveis mentais inferiores encontrados. Assim, seria também uma atribuição da pedagogia e não somente da psicologia a organização de classes homogêneas em desenvolvimento mental. Desde então, a preocupação de Helena Antipoff com a educação de crianças consideradas na época débeis ou retardadas mentais, que ela logo chamou de excepcionais, passou a ser sua principal motivação de pesquisa para a caracterização psicológica da inteligência humana.

Educação como civilização da inteligência

Em seu primeiro trabalho realizado no Brasil e publicado originalmente em 1930, "Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas", entre os motivos que ela apresenta para justificar a escolha desse tema para iniciar suas pesquisas, Antipoff coloca em primeiro lugar um motivo pessoal:

> Convidada pelo Governo de Minas Gerais para organizar um laboratório de psicologia pedagógica, na Escola de Aperfeiçoamento, para as professoras do Estado, e de promover investigações entre os alunos, a fim de estabelecer as normas de desenvolvimento físico e mental, procurei, logo depois de chegada a um país totalmente desconhecido para mim, encontrar uma sonda que me permitisse orientar-me, o mais depressa possível, quanto à psicologia dos pequenos brasileiros, e apanhar a sua fisionomia psíquica geral (ANTIPOFF, 2002, p.133).

Ao postular que se pode conhecer o meio no qual cresceram as crianças sondando seus "interesses e ideais" atuais, Antipoff revela sua crença na relação de causalidade entre o meio e o desenvolvimento mental, afastando-se assim das concepções inatistas a respeito da inteligência, inclusive daquelas que destacavam as características étnicas na formação da mente, concepção racista dominante na intelectualidade brasileira daquela época (CAMPOS et al, 2014). É nesta perspectiva que Antipoff, engajada no esforço comparativo empreendido então no campo da psicologia e que a fez publicar uma versão em francês do artigo na revista genebrina *Archives de Psychologie* ainda em 1930, compara nesse

artigo seus resultados com os obtidos por outras pesquisas envolvendo crianças e jovens da Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, Rússia e Suíça, constatando a performance relativamente inferior das crianças brasileiras,. Longe de atribuir a diferença a caracteres inatos, ela a explica em termos das diferenças entre essas sociedades desiguais, enfatizando a diversidade da escolarização recebida, a começar pelo menor tempo que a criança brasileira permanecia na escola no Brasil quando comparado com a duração do período escolar naqueles outros países. Também não passaram despercebidas as diferenças culturais, como a presença marcante do futebol entre os interesses dos meninos, motivo de preocupação da pesquisadora: "O exagero, a exclusividade desse jogo nos alarma; e o bom senso nos aconselha a sustar essa paixão, sugerindo outras ocupações: leituras, trabalhos manuais, coleções, etc." (ANTIPOFF, 2002, p.156). Do artigo transparece claramente o papel homogeneizador, em termos sociais e culturais, que poderia ser assumido por uma educação conveniente, fazendo com que ela voltasse sua atenção para as crianças "anormais", propondo a organização de classes especiais para essas crianças às quais iria se dedicar daí por diante pelo resto de sua vida designando-as como "excepcionais". A criação da Sociedade Pestalozzi em 1932 foi o primeiro passo nesse dedicado envolvimento de Antipoff com a educação especial.

Em sua segunda exploração psicológica em Belo Horizonte, motivada pelo objetivo prático das autoridades educacionais de organizar classes homogêneas no ano letivo de 1930 nas escolas primárias da capital mineira, Antipoff utilizou diversos testes de inteligência para investigar o estágio de desenvolvimento mental dos estudantes para assim poder classificá-los em termos do coeficiente de inteligência. O acolhimento dessa demanda dos órgãos educacionais atendia também ao seu programa de pesquisa, uma vez que ela explicitou no trabalho que as seguintes questões seriam investigadas:

> Que apresenta o desenvolvimento mental das crianças mineiras em comparação com as crianças de outros países? Qual é a marcha desse desenvolvimento nos alunos de idades diferentes? Como varia o nível mental relativamente ao meio social das crianças? Como se desenvolvem as meninas e os meninos? (ANTIPOFF, 2002, p.87).

Desse modo, o trabalho se inicia com uma discussão sobre o "estado da arte" a respeito da relação entre desenvolvimento mental e inteligência a partir do estabelecimento por Binet e Simon em 1908 da possibilidade de medição da idade mental de crianças em diferentes fases de sua vida através de testes psicológicos. Nessa resenha crítica, ao problematizar a dependência da inteligência das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico do indivíduo, Antipoff ressalta o papel de outros agentes, como o meio social e as condições de vida nas quais a criança se desenvolve, asseverando que:

> Melhor diremos que a inteligência revelada por meio desses testes é menos uma inteligência natural, (como o quis Binet) que uma inteligência civilizada, mostrando assim que os testes se dirigem à natureza mental do indivíduo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência, que adquire com o tempo (idem, p.85).

Atribuindo a origem dessa distinção entre inteligência "natural" e "civilizada" à sua experiência com crianças abandonadas na Rússia entre 1920 e 1924, durante à qual ela percebeu a influência da história de vida da criança em sua capacidade intelectual, Antipoff traça nesse artigo um paralelo entre a situação dessas crianças russas e a realidade de muitos alunos que se matriculavam nas séries iniciais das escolas primárias de Belo Horizonte:

> À margem da família, da escola e da sociedade com suas leis e regras, essas crianças se formavam, em uma palavra à margem da vida civilizada. Não sendo destituídas de inteligência natural, não possuíam precisamente essa inteligência que se tributa e se disciplina ao contato do exemplo no seio do regime regrado e das exigências impostas pela vida convencional da família ou da escola, essa inteligência civilizada, que perscrutamos por meio de nossos testes chamados de inteligência geral (idem, p.86).

Continuando com suas pesquisas no ano seguinte, Antipoff resolveu pesquisar diretamente a influência do meio no desenvolvimento mental das crianças correlacionado indicadores socioeconômicos, tais como a localização da escola na cidade e a profissão dos pais, com os resultados dos testes aplicados aos alunos. A pesquisa concluiu inequivocamente que os coeficientes de inteligência médios encontrados nos grupos escolares correspondiam aos níveis de bem-estar econômico e social dos bairros onde esses grupos estavam situados. Outrossim, relacionando o resultado dos testes com a ocupação dos pais dos alunos, Antipoff encontrou novamente uma forte associação entre o meio no qual a criança se desenvolvia e sua performance nos testes, confirmando assim sua afirmação de que esses testes de inteligência geral, na verdade, "medem precisamente a inteligência *civilizada* e não a *natural*" (apud CAMPOS, 2012, p.243, ênfases no original).

Considerando que a escola promovia uma alteração significativa no meio em viviam as crianças, Antipoff realizou então uma pesquisa na qual comparou a performance nos testes de inteligência de Binet-Simon de três grupos distintos: crianças analfabetas entre seis e oito anos de idade, crianças da quarta série primária com idades variando entre 11 e 12 anos e um grupo de moças analfabetas que trabalhavam no serviço doméstico. A semelhança entre os resultados obtidos com as crianças analfabetas e os obtidos com as moças analfabetas, juntamente com os resultados superiores obtidos pelas crianças concluintes do ensino primário, levaram Antipoff a concluir que a escola constitui um poderoso fator de desenvolvimento dessa "inteligência civilizada". Desse modo, defensora da "educação sob medida" preconizada por Claparède, segundo a qual a escola deve se adaptar ao estágio de desenvolvimento de cada um de seus alunos, ela encontrou empiricamente um forte argumento para criticar a proposta de classes homogêneas das autoridades educacionais, calcada no conceito de inteligência "natural" dos alunos, dos bem e mal dotados. À escola caberia desenvolver a inteligência "civilizada" contribuindo assim para minorar as desigualdades sociais.

Educação e processo civilizador

A historiadora da psicologia brasileira, Regina Helena de Freitas Campos, insigne estudiosa da obra científica e educacional de Antipoff, considera o conceito de "inteligência civilizada", "a contribuição mais original e relevante" da psicóloga russa (2012, p.148). Procurando traçar a gênese intelectual desse conceito, Campos encontra nos trabalhos de Piaget a distinção entre sociedades "primitivas" e sociedades "civilizadas", que ele retira de Durkheim e, principalmente, do trabalho antropológico de Lévy-Bruhl acerca das "mentalidades primitivas" (idem, p.152). A essa característica sociológica do desenvolvimento mental, Antipoff acrescentaria a componente psicológica própria do indivíduo, erigindo esses dois fatores como responsáveis pela construção da inteligência. Rastreando a influência da psicologia soviética na elaboração teórica de Antipoff, Campos aponta a semelhança entre seu pensamento e a vertente sociocultural da psicologia, representada notadamente por Vygostski, atribuindo ambos um papel decisivo ao meio social e cultural no desenvolvimento das funções superiores da mente. Portanto, a distinção entre inteligência natural e inteligência civilizada feita por Antipoff pressupõe que haveria uma progressão histórica de uma situação primitiva para uma civilizada, tanto ao nível do indivíduo como da sociedade.

Pela mesma época, Norbert Elias elaborava na Alemanha suas reflexões sobre o processo civilizador nas quais ele dissolve a dicotomia indivíduo/sociedade, psicogênese/sociogênese, formulando a sua famosa lei sociogenética segundo a qual a história do indivíduo reflete de alguma forma a história da sociedade em que vive. Assim, cada indivíduo deve percorrer por si próprio, de forma abreviada, o processo civilizador que a sociedade percorreu como um todo, isto é, ninguém nasce civilizado. Em conferência realizada em 1986, Elias é muito claro a esse respeito:

> Não há sociedade ou indivíduos dos quais possa se dizer: 'Eles são civilizados'. Existem, contudo, critérios tangíveis por meio dos quais se pode verificar que algumas sociedades tornaram-se *mais* civilizadas, em certos aspectos, do que eram um século antes. O processo civilizador pode-se demonstrar inequivocamente, com a ajuda de comparações sistemáticas, tanto entre estágios diferentes de uma mesma sociedade quanto entre sociedades distintas (2006, p.37, ênfase no original).

Pela mesma época, em seu livro em que discorre sobre o tempo, Elias revela seu pensamento a respeito dos testes psicológicos apresentando uma concepção que podemos aproximar da noção de Antipoff de "inteligência civilizada", como nos revela esse trecho de sua obra:

> Cada pessoa que os psicólogos do indivíduo submetem a seus testes desenvolveu desde a primeira infância, de maneira personalizada, aquilo que aprendeu com os outros, aquilo que tem em comum com os outros, aquilo de que tem uma experiência em suas relações com os outros (1998, p.114).

Graças à sua crítica das ciências humanas que partem da dicotomia entre indivíduo e sociedade, Elias necessariamente adotaria uma variante da psicologia histórico-cultural semelhante à esboçada por Antipoff, mas numa versão ainda mais radical, uma vez que subsumiria também a própria biologia como ele sugere em sua última obra (2002, p.26). No prefácio de 1987 a seu *A Sociedade dos Indivíduos*, obra escrita em 1939, Elias deixa claro o poder investigativo de sua abordagem, porque ela abre à discussão questões sobre a relação entre indivíduo e sociedade que não podem ser pesquisadas se continuássemos "a

conceber a pessoa, e portanto a nós mesmos, como um eu destituído de um nós" (1994, p.9). Assim, por vias diversas, tanto Elias como Antipoff, conceberam o desenvolvimento mental – que não se reduz meramente ao aumento da capacidade cognitiva – fazendo parte de um processo social globalizante, o processo civilizador, no qual a educação exerce um papel decisivo. Todavia, a educação não é capaz de dirigir o processo por si só, já que a interdependência entre os homens em sociedade pode desviar o processo para modos não planejados pelo educador. Como diz Elias ao discutir a rapidez e a variedade das mudanças tecnológicas em nossa sociedade:

> O processo civilizador corresponde a um percurso de *aprendizagem involuntária* pelo qual passa a humanidade. Começou nos primórdios do gênero humano e continua em marcha, com inúmeras vicissitudes, no presente momento (2006, p.36, grifos nossos).

Por outro lado, essa indeterminação que anula a possibilidade de uma diretividade total do processo educacional, descortina ao educador uma diversidade infinita de alterações do meio em busca de seus objetivos. Se em uma determinada figuração pedagógica o educador não observa uma resposta positiva por parte de seus alunos, cabe-lhe então modificá-la, ou então mudar as perguntas, para assim aprender algo sobre aquela figuração que ainda não sabia. Em suma, se a inteligência encontra dificuldades para se "civilizar", nem sempre reside na mente o problema: talvez o tipo de civilização desejada e oferecida pelo educador não seja do agrado do educando. Isso fez com que Antipoff, em 1939, procurasse estabelecer na Fazenda do Rosário, na zona rural, um ambiente educacional compatível com as crianças excepcionais, pois,

> A vida trepidante, artificial das grandes cidades, vida complexa de uma civilização adiantada, não serve para os excepcionais. A natureza desses é, de modo geral, primitiva, infantil, pueril, comparada com a dos indivíduos comuns de nossos dias. Ela se assemelha mais com o que os povos eram há 12-15 séculos antes, com o que são hoje certas povoações semicivilizadas (ANTIPOFF, 2002, p.253).

Esta aproximação entre Elias e Antipoff por intermédio dos conceitos de processo civilizador e de inteligência civilizada, feita aqui ainda de modo fortuito e provisório, nos parece descortinar, todavia, amplas possibilidades de elaboração dirigidas para a compreensão do papel da educação em suas teorizações.

Conclusão

Motivada pelo anseio de modernização de Minas Gerais, não só para atender os interesses internos relativos à produção econômica, mas também para reforçar politicamente o status do estado no conjunto da federação, a reforma educativa mineira implantada no governo do presidente Antonio Carlos trouxe para o Brasil as discussões e soluções que estavam sendo realizadas em outros países, supostamente mais civilizados, no enfrentamento dos problemas encontrados no estabelecimento de uma educação nacional para todos. O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, no cerne desse processo de escolarização, representou a concretização do equacionamento dos problemas educacionais pelas

chamadas ciências da educação. Embora devamos acrescentar outras ciências humanas em seu arrazoado, nos parece que Campos (2012, p.68), descreve bem esse movimento:

> Sempre é a partir de demandas concretas colocadas pela expansão dos sistemas de ensino público de massa e da necessidade de ampliar o acesso à educação que médicos, pedagogos, filósofos e psicólogos, trabalhando em laboratórios de psicologia ligados à universidades e centros de pesquisa, elaboram e divulgam novas concepções teóricas e técnicas relativas ao desenvolvimento da criança e às práticas educativas.

Analisando o processo de escolarização mineiro sob o ponto de vista do professor, Veiga (2014, p.145), identifica como tensão fundamental no exercício da profissão a "grande expectativa em relação ao cumprimento da missão do professor e às críticas ao exercício de sua função, uma vez que a escola brasileira se popularizava, mas não consolidava a massificação". O fracasso escolar, fantasma a rondar o pretenso caráter homogeneizador da escola, ameaçava constantemente as políticas públicas que alardeavam a universalização do ensino.

Chamada pelas autoridades educacionais para atacar esse problema de forma científica, Antipoff, através de suas pesquisas baseadas em testes psicológicos, apontou as limitações da escola mineira em resolver de forma satisfatória essa demanda, fazendo várias sugestões de mudança, impossíveis de serem adotadas nos quadros impostos por uma modernização conservadora. Ela voltou-se então para a construção de alternativas de institucionalização da educação escolar, tais como o Instituto Pestalozzi e a Escola Rural D. Silvério, que contemplassem as crianças excepcionais, exatamente aquelas mais defasadas das médias obtidas nos testes de inteligência aplicados. Entretanto, ela continuou a ensinar psicologia educacional, agora como professora dos cursos de licenciatura da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, atual Universidade Federal de Minas Gerais, contribuindo para que os professores tivessem uma formação na qual desenvolvessem "uma mente cientificamente treinada'" (VEIGA, 2014, p.144).

Se há dúvidas sobre o alcance efetivo da reforma mineira – mesmo considerando a falta de continuidade das ações e os retrocessos verificados no final dos anos de 1930 - para a universalização da educação e a melhoria de qualidade da escola, é inegável o impacto, teórico e prático, da atuação de Antipoff, cidadã honorária de Minas Gerais, na sociedade mineira. Pode ser que os mineiros não tenham se "civilizado", mas ficaram inequivocamente mais "inteligentes".

Referências

ANTIPOFF, Helena. Educação dos excepcionais. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). Helena Antipoff: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal da Psicologia, 2002.

_____. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). Helena Antipoff: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal da Psicologia, 2002.

_____. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). Helena Antipoff: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal da Psicologia, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff. Recife: Massangana, 2010.

_____. Helena Antipoff: psicóloga e educadora. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

CAMPOS et al. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. Rev. Bras. Hist. Educ., v.14, n.2, 2014.

ELIAS, N. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. Sobre o Tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Teoria Simbólica. Oeiras: Celta, 2002.

_____. Tecnização e Civilização. In: ELIAS, N. Escritos & Ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de e PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

RUCHAT, Martine (Ed.). Édouard Claparède, Hélène Antipoff. Correspondance (1914-1940). Firenze: L.S. Olschki, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente: a civilização dos professores. In: COSTA, C.J., GEBARA, A. e SARAT, M. (Orgs.). Leituras de Norbert Elias. Maringá: EDUEM, 2014.

WARDE, Mirian Jorge. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. Cadernos de História da Educação, v.15, n.1, 2016.

Escolarização de criança com diagnóstico de deficiência múltipla no ensino comum da rede municipal de Vitória/ES

Helen Malta Valladão[6]

Resumo

Esse estudo tem o objetivo de analisar dilemas, desafios e possibilidades do trabalho docente realizado com um estudante com diagnóstico de deficiência múltipla e um com diagnóstico de Síndrome de Edwards matriculados no ensino comum. Nossa investigação é fundamentada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, onde buscaremos construir colaborativamente práticas pedagógicas que respondam às especificidades educativas dos estudantes. Neste estudo daremos enfoque às concepções de língua, símbolo linguístico, palavra e fala e suas implicações no processo de individualização/internalização. Nosso embasamento teórico são Vigotski e Elias com as considerações sobre a estreita interdependência das instâncias de formação social e individual.

Palavras-chave: Língua. Símbolo linguístico. Palavra e Fala.

Abstract

This study aims to analyze dilemmas, challenges and possibilities in the teaching work with a student diagnosed with multiple disabilities enrolled in regular education. Our research is based on the collaborative-critical action research, which seek to build collaboratively pedagogical pratices that respond to specificities educative of the students. In this study we will focus on the linguistic symbol concepts, word and speech and its implications for the individualization / internalization process. Our theoretical foundation are Vigotski and Elias with the consideration of the close interdependence of social and individual training instances.

Keyword: Language. Symbol linguistico. Word and Speech.

Introdução

A Educação Especial nos desafia pensar a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino para criarmos alternativas para que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. Nesse sentido, vários documentos legais promulgam a garantia do direito à Educação, dentre eles a Constituição Federativa do Brasil de 1988, segundo a qual:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/96, que versa sobre o direito à Educação, também aborda, no capítulo V, a Educação Especial, entendida como "a modalidade de educação escolar,

[6] Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: helen.valladao@yahoo.com.br.

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL) determinou o público da modalidade Educação Especial como aqueles alunos que possuem Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento-(TGD) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), com o objetivo de orientar as escolas de ensino comum não somente pela garantia de matrícula no ensino comum mas, também, pelo acesso e permanência ao ensino e à aprendizagem.

Os registros históricos sobre a Educação Especial no município de Vitória, dão conta de que sua implantação ocorre nos idos da década de 90, a partir do diálogo entre a Secretaria de Educação e as Unidades de Ensino. Esse diálogo ocorreu a partir das assessorias pedagógicas e das formações continuadas desenvolvidas com os profissionais da educação. Nessa mesma década foi criado o Setor de Educação Especial, inicialmente denominado de Divisão de Educação Especial, que hoje é a atual Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE).

A organização político-pedagógica da Modalidade de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Vitória em atenção às orientações basilares emanadas pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação se sustenta a partir da oferta do Atendimento Educacional Especializado, da implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e da gestão/aplicação dos recursos do Programa Escola Acessível vinculam-se à Rede Pública Municipal, programa esse que possibilita melhorias dos espaços físicos, aquisição de recursos de Tecnologia Assistiva e de mobiliários acessíveis.

A Rede Municipal de Ensino de Vitória conta, atualmente, com 53 escolas com SRM, sendo todas do Tipo II para atender à demanda das escolas que possuem matrícula de estudantes com deficiência, TGD e com AH/SD e oito destas, do Tipo I para atender estudantes com Baixa Visão e Cegueira (Parecer Nº 01/2016).

As pesquisas e discussões a cerca da utilização dos espaços das SRM apontam mais perguntas do que respostas. Baptista (2011) elenca algumas dessas perguntas quando reflete acerca dos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados:

> A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos multifuncionais? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões como ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis. (BAPTISTA, 2011, P.61).

Em defesa do apoio especializado, Baptista (2011) pondera que ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer

que os estudantes com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado.

O Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES, trabalha com o atendimento educacional especializado no contraturno e ações pedagógicas para garantir o acesso ao currículo escolar.

Nesse sentido, o AEE deve ampliar as possibilidades para o aluno sair de uma posição de "não-saber" ou de "recusa ao saber" para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu. Conforme o Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (PNEE), a escola comum, ao desenvolver o atendimento educacional especializado, deve oferecer recursos e estratégias pedagógicas para que o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento, uma vez que:

> O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. (BRASIL, 2008).

Assim, o estudante pode trazer para os momentos de atendimento especializado os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

Objetivos

No contexto citado, define-se como objetivo geral deste trabalho analisar dilemas, desafios e possibilidades do trabalho docente com foco no trabalho colaborativo realizado em uma classe de ensino comum que conta com a matrícula de um estudante com diagnóstico de deficiência múltipla e um com Síndrome de Edwards.

Como objetivos específicos, pretendemos conhecer a organização do processo de ensinar e de aprender vividos por estudantes e por profissionais do ensino que integram o espaço empírico da nossa investigação, particularmente, focalizando os processos com os estudantes público-alvo da educação especial e atuar em contexto, colaborando no trabalho dos professores do ensino comum e do professor especialista e construindo, colaborativamente, práticas pedagógicas que respondam às demandas educativas dos estudantes da turma e, em especial, dos estudantes público-alvo da educação especial.

Dialogando com Vigotski e Elias

Considerando os objetivos da nossa investigação, nos dedicamos à sistematização das nossas "leituras" e compreensão relativas a algumas noções e conceitos elaborados por Norbert Elias e por Lev S. Vigotski, que podem contribuir nas discussões e análises sobre o processo de apropriação do conhecimento escolar,

em uma classe de ensino comum que conta com a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial.

Compreendemos que Vigotski e Elias contribuem para a discussão sobre os processos de conhecimento, por rejeitarem o sujeito abstrato do conhecimento e insistirem na necessidade de considerá-lo imerso no social e na linguagem. Nesse sentido, as reflexões sistematizadas se organizam em torno das concepções de língua, símbolo linguístico, palavra e fala e suas implicações no processo de individualização.

De acordo com Vigotski, o conhecimento é um processo que emerge e se transforma com base nos símbolos linguísticos ou nas línguas. No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem (GESUELI, 2006).

Conforme Vigotski (1998), a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito. Nessa concepção, a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, pois é a principal mediadora das interações e da significação do mundo.

Desse modo, as relações sociais constituem-se por intermédio dos processos semióticos e a construção da identidade só poderá ser examinada considerando-se a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo do sujeito com o outro (GÓES, 1998). Portanto, "[...] a dimensão significativa da mediação semiótica é também afirmada quanto à relação do homem consigo próprio" (GÓES, 1994, p. 95) e essa relação não é direta, mas mediada pelo signo. Esta afirmação leva à constatação de que o desenvolvimento do reconhecimento do Eu é um processo semiótico, que pressupõe a participação de outras pessoas, considerando que a atividade com signos é necessariamente interpessoal. Assim, a apropriação dos sistemas de signos, e particularmente do signo linguístico, altera a relação do indivíduo com a realidade externa e consigo mesmo, criando as condições necessárias para o processo de auto regulação (OLIVEIRA, 2005).

O pensamento é processo cultural e a cultura para Vigotski é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana e, assim sendo, o homem nessa perspectiva produz cultura, mas também é fruto das relações sociais, que são internalizadas por ele e que se expressam na forma de funções psíquicas.

O pensamento é, assim, formado na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presente em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais.

No caso dos estudantes pesquisados, é preciso considerar como se efetiva o desenvolvimento da linguagem e como ele se insere no mundo simbólico para construirmos propostas de ensino que possam garantir o desenvolvimento e aprendizagem.

Quando a criança adquire o sistema linguístico, ela dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas, sua atenção, memória e imaginação. É importante destacar que o processo de aprendizagem humana tem sido objeto de estudo e pesquisas, ao longo do tempo em diferentes áreas de conhecimento.

Os estudos de Vigotski (1998) sinalizam que a aprendizagem humana se dá na diferença, portanto, as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento a altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum também se fundamentam nessa perspectiva, pois os estudantes que já venceram determinadas situações da vida cotidiana, e têm muito a acrescentar no desenvolvimento e aprendizagem daqueles indicados à Educação Especial.

O estudante com deficiência, como sujeito histórico e social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade.

Vigotski busca uma psicologia humana, recolocando no quadro das investigações psicológicas o debate acerca da relação entre natureza e cultura, entre individual e social e, por conseguinte, a relação entre indivíduo e sociedade na dinâmica histórica.

Por todo o exposto neste estudo sobre os conceitos vigotskianos, percebemos que é uma teoria que dialoga com os pressupostos histórico-sociológicos defendidos por Norbert Elias. Para esse autor, o homem é um ser social, por isso depende da companhia de outros. Aponta que, somente vivendo em sociedade é que o indivíduo adquire uma linguagem, uma fala e um ajustamento social, tão necessário ao convívio com os outros.

Na obra Teoria simbólica, Norbert Elias também utiliza com frequência os termos língua, símbolo linguístico, palavra e fala. Afirma que a linguagem verbal é marca específica do humano e a privilegia entre as diversas formas de atividade simbólica. Atribui a ela várias funções, dando ênfase às de representação, comunicação e regulação.

Elias enfatiza que os seres humanos, devido ao uso da língua, regulam os comportamentos uns dos outros e regulam seus próprios comportamentos. Nos termos do autor, "[...] embora a função primária da língua seja a comunicação, a comunicação linguística impregna toda a experiência dos seres humanos" (ELIAS, 1987, p.63)

Observando aproximações nas teses defendidas por esses dois autores, Honorato (2012), destaca o estudo aprofundado realizado por Vigostki sobre a gênese dos processos superiores básicos do ser humano apoiando-se na filogênese, na pré-história e na história da humanidade. Honorato (2012) tenta explicar

como as linhas biológicas e culturais estão envolvidas na ontogênese ou desenvolvimento do ser humano. Por outro lado, observa que Elias procura pesquisar a sociogênese das instituições sociais a partir das inter-relações entre indivíduos concretos. Compreendemos, assim, que tanto Elias (1994) como Vigotski (1989) são autores que adotam a ideia de desenvolvimento humano a partir das inter-relações como processo central de suas teorias.

Analisando as interlocuções entre esses dois autores, Honorato (2012) afirma ainda que, Elias chama a atenção para o problema conceitual de indivíduo e sociedade, no pensamento sociológico. Em grande parte dessas teorias observa-se certa polaridade indivíduo-sociedade, que tendem a entender desenvolvimento humano a partir de análises mecanicistas ou por meio de modelos extraídos das ciências naturais.

Enquanto um grupo de teorias refere-se ao ser humano como produto das estruturas sociais, sendo as ações do indivíduo sujeitas às coerções sociais, isto é, considera a sociedade como algo determinante da mentalidade coletiva ou do organismo coletivo. Para um outro grupo, os conceitos de indivíduo e sociedade concentram-se, acima de tudo, nos indivíduos entendidos isoladamente, considerando as ações do sujeito, as estruturas e as leis das pessoas; desconsidera, portanto, a possibilidade de estrutura e leis sociais com regularidades próprias interligadas às ações dos indivíduos. Para Elias (1994), o indivíduo e a sociedade são estruturas diferentes, mas relacionadas por meio de interdependências funcionais.

Assim, para Elias, o indivíduo e a sociedade são estruturas diferentes, mas relacionadas por meio de interdependências funcionais. Essas interdependências são produzidas e resultantes de um processo humano de longa duração, que não é planejado e nem linear, no qual os indivíduos constituem suas estruturas psíquicas (HONORATO, 2012).

Elias consegue mostrar, pela análise de documentos da experiência histórica (portanto, com evidência empírica) que as estruturas de personalidade e as estruturas sociais se desenvolvem em uma “inter-relação indissolúvel”, que as mudanças nas estruturas da personalidade ocorrem em conjunto com as mudanças nas configurações sociais.

Essa discussão nos coloca perante a noção de individualização desenvolvida por Elias. Para o autor, o conceito de individualização é, ao mesmo tempo, um conceito do indivíduo e de sociedade. Na concepção de Elias (1994a; 1939/1994b; 1987), o conceito de individualização porta algumas características.

A individualização é um processo contínuo e não planejado, construído nos avanços e nos recuos do processo civilizador individual. Nenhum ser humano chega civilizado ao mundo; o indivíduo é obrigatoriamente social. Sendo assim, o processo de individualização também é processo de civilização e está em elaboração numa crescente interação e dependência das atividades sociais e psíquicas dos indivíduos no interior das configurações sociais.

Segundo Elias, o processo de individualização, está relacionado com a problemática da interdependência indivíduo e sociedade, mais especificamente, com a crescente especialização dos indivíduos e das sociedades. Isso não significa que o indivíduo está traçando um caminho livre de qualquer restrição, pelo contrário, desde a infância ele é condicionado pelo outro para desenvolver um grau bastante elevado de autocontrole em função das regulações sociais. Estas, por sua vez, vão se sedimentando nas sociedades humanas e configurando grupos, tribos e instituições com comportamentos e *habitus* diferenciados e portadores de um certo poder diluído numa formação social específica.

Assim, a individualização como um modelo analítico não se refere apenas à individualidade psíquica fortemente estruturada pelo "eu". Em Elias, a individualização ajuda compreender uma singularidade que é também o "nós" e o "eles", é o pessoal e o grupal. Essa noção elisiana parece coadunar com o conceito de internalização em Vigotski.

Assim, fundamentado nesses conceitos, esse estudo propõe uma postura pedagógica que pressupõe uma concepção de homem que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial a partir de uma visão sócio-histórica. Isto significa compreender as barreiras na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais (ZANELLA, 2008).

Metodologia

Para as autoras Lüdke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. De acordo com essas autoras, para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar uma melhor articulação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas para a interpretação das questões educacionais.

Dentre as formas de pesquisas qualitativas, a pesquisa-ação possui grandes possibilidades de aplicação. Para Thiollent , a pesquisa-ação

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (1985, p.14).

A pesquisa-ação, procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que o próprio sujeito deseja melhorar sua prática e a compreensão desta. Uma das características da pesquisa-ação é a intervenção direta durante todo o processo e não necessariamente na conclusão da pesquisa.

Assim, destacamos a importância da pesquisa-ação-crítico-colaborativa de natureza qualitativa para o desencadeamento do nosso estudo, pois nos auxilia na condução desta pesquisa quanto às ações a serem

desenvolvidas e às possíveis reflexões realizadas pelos sujeitos envolvidos no estudo. Nesse sentido apoiamo-nos numa abordagem de pesquisa apresentada por Jesus, Almeida e Sobrinho, que trazem como reflexão:

> […] A pesquisa-ação crítica tem servido de base para criarmos conhecimento no sentido de construir/implementar novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p.1).

Além disso, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento de formação dos professores. Assim, informa Jesus (2008, p. 150), que no processo de pesquisa-ação,

> Quando o foco é a formação de profissionais docentes, o contexto do vivido é tomado como compromisso ético-político do grupo e trabalha-se no sentido de mudança percebida como necessária para a transformação, num movimento simultâneo de emancipação dos sujeitos e das condições vividas, pela via do conhecimento-crítico dos contextos individuais e sociais.

Além disso, essa abordagem teórico-metodológica de produção e análise de dados pressupõe que o pesquisador seja flexível e tolerante à ambiguidade, ou seja, ele precisa saber lidar com as dúvidas, angústias e incertezas inerentes do processo da pesquisa/estudo.

Assumindo essa perspectiva, decidimos delinear nossa investigação nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica por acreditar nas possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer na intervenção a ser realizada com estudantes público-alvo da educação especial que se encontram matriculados em uma turma de ensino comum. Ademais, na dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os professores podem se tornar capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, para que possam produzir significados e conhecimentos que os possibilitem orientar seus processos de transformação das práticas escolares.

Procedimentos metodológicos

Assumindo os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-critica, planejamos a realização do nosso estudo em duas etapas.

Na primeira etapa dessa pesquisa, focalizaremos uma escola que conta com a matrícula de estudantes com diagnóstico de deficiência múltipla. Nessa escola, realizaremos observação em sala de aula, objetivando: conhecer a organização do processo de ensinar e de aprender vividos por estudantes e por profissionais do ensino que integram o espaço empírico da nossa investigação e aprofundar nosso conhecimento sobre a organização do processo de ensinar e de aprender vividos por estudantes e por profissionais do ensino que integram o espaço empírico da nossa investigação.

Na segunda etapa, fundamentados na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, pretendemos atuar em contexto, colaborando no trabalho dos professores com os alunos da turma investigada. Nesse

processo, buscaremos construir colaborativamente práticas pedagógicas que respondam às demandas educativas dos estudantes da turma e, particularmente, dos estudantes público-alvo da educação especial.

Análise de dados

Conforme Godoy (1995) a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, fase de exploração do material e tratamento dos resultados.

A interpretação do pesquisador deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Campo e sujeito da pesquisa

Na expectativa de compreender como acontece o trabalho de inclusão, no processo da pesquisa elegeremos como campo empírico, uma escola da rede municipal de Vitória que atenda alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. A pesquisa será feita no turno onde o aluno frequenta a sala de aula comum do ensino fundamental.

Acreditamos que a participação coletiva dos profissionais da escola torna-se fundamental para o desenvolvimento, aprendizagem e interação da criança no contexto escolar e que os responsáveis pelas crianças com diagnóstico vivenciam experiências que podem enriquecer nossa pesquisa contribuindo para o conhecimento do que está sendo estudado e para alcançarmos nosso objetivo.

Considerações finais

Hoje as crianças com deficiências são antes de tudo, crianças e devem conviver com as outras em ambientes cotidianos que as leve a modificar suas habilidades e conhecimentos.

A instituição de ensino comum é o local privilegiado para a educação das pessoas com deficiência, oportunizando assim o aprendizado da escrita, do raciocínio matemático e de noções básicas para inserção no mundo simbólico, na relação entre pares e para o desenvolvimento das várias habilidades cognitivas.

A escolarização de alunos indicados à Educação Especial demanda processos de ensino e de aprendizagem bem orientados, ou seja, ambientes organizados para a garantia de programações diferenciadas, material pedagógico diversificado e, principalmente, um clima de aceitação das diferenças interpessoais.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 59-76, Maio/Ago. 2011.

COMEV- Conselho Municipal de Educação de Vitória. *Normatização da Modalidade de Educação Especial no Município de Vitória*. Parecer Nº 01/2016, aprovado em 16/03/2016.

GESUELI, Zilda Maria. *Lingua(gem) e identidade*: a surdez em questão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006 277. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 Ago. 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas***,** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JESUS, Denise Meyrelles de. Dialogando com os contextos da realidade pela via da pesquisa ação: instituindo práticas educacionais inclusivas. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: Edipucrs, v. 3. p. 215-225, 2008a.

OLIVEIRA, Ivone Martins de**.** *A constituição social e histórica das emoções***:** contribuições de Elias e Vigotski. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Tecnologia e Civilização**.** Ponta Grossa, Paraná, De 24 a 26 de novembro de 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA Andréa Vieira; SIQUEIRA Maria Juracy Toneli; LHULLIER Louise Amaral; MOLON Susana Inês. Copyright © 2008 desta edição on-line: *Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.* Ano da última edição: 1997.

A sociedade das crianças pequenas: em busca de uma relação estabelecida-outsiders

Eliana Maria Ferreira[7]

Resumo
Este estudo tem como objetivo compreender a configuração das relações de interdependência entre adultos e crianças numa instituição de educação infantil. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa com estudo de caso e análise etnográfica. A pesquisa empírica foi realizada com 14 crianças de um Centro de Educação Infantil Municipal – CEIM, em Dourados, – MS com idade de 3 a 4 anos. Os resultados destacam que a sensação de poder pode indicar uma naturalização geradora de autoconfiança que cerra o olhar dos adultos, o que provoca uma invisibilidade para as capacidades concretas das crianças.
Palavras-chave: Crianças. Educação Infantil. Relações de poder.

Abstract
This study aims to understand the configuration of the interrelationship between adults and children in an early childhood institution. This is a research with qualitative approach with case study and ethnographic analysis. The empirical research was conducted with 14 children of a Municipal Early Learning Centre - CEIM in Dourados - MS aged 3 to 4 years. The results point out that the sense of power may indicate a generating naturalization confidence that clenches the adult look, which causes an invisibility to the precise capabilities of children.
Keywords: Children . Child education. Power relations.

Introdução

Quem nunca ouviu a seguinte frase: "Isso é coisa de criança", quando reportado a algo que não é serio e que não tem sentido. A questão que se coloca neste quadro é a configuração adultocêntrico[8] caracterizando a criança ou aquilo que ela produz como desimportante, incompleto, sem sentido e respeitabilidade.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo compreender a configuração das relações de interdependência entre adultos e crianças numa instituição de educação infantil, apoiada no ensaio teórico sobre as relações Estabelecidos-Outsiders de Norbert Elias (2000). Ao nos apropriarmos do conceito eliasiano de "configuração", podemos dizer que as crianças são um grupo de seres humanos interdependentes moldados por configurações históricas e sociais que se desenvolvem e que se formam entre si e com os adultos.

Trazer as contribuições de Norbert Elias para discutir a criança e a infância, meu sujeito de pesquisa, é sublinhar na sociologia a apreensão dos indivíduos plurais, que produzem e são produtos de relações

[7] Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/SEMED. Brasil. Endereço eletrônico: eliana.anaeli@gmail.com
[8] A configuração adultocêntrico mostra sua influencia em numerosos aspectos da vida dos grupos infantis. Pode ser compreendido como uma cultura na qual o modo de pensar, a opinião da criança, não é levado em consideração pelo adulto. Cultura essa que vêm sendo amplamente discutida pelos estudos da Sociologia da Infância.

sociais. Compreendemos a infância, da mesma forma que Sarat (2004) como "um dos períodos fundamentais para a experiência humana, como o início da vida e do estabelecimento das relações com o mundo exterior". O ensaio de viver as primícias como individuo, "como um período de aprendizagens e de vivências sociais, que lhes possibilitam formar-se como pessoas, dando continuidade às gerações". (SARAT, 2004, p.16).

Acresce-se nesta discussão as contribuições da sociologia da infância, que credita nas crianças enquanto produtos e atores dos processos sociais (SARMENTO, 2005, CORSARO, 2011), opondo-se na concepção de infância enquanto objeto passivo de socialização.

A fim de uma plena familiaridade e de melhor compreensão das ideias desenvolvidas por Elias adotamos a perspectiva utilizada por ele enquanto possibilidade para compreender as relações de poder a partir de uma comunidade transpondo para o espaço institucionalizado, aqui neste estudo, um centro de educação infantil. Ao invés de interpretarmos as relações de classe, entre as pessoas, podemos analisar a origem das relações de poder nas relações humanas, especificamente as micro relações entre adultos e crianças no cotidiano institucionalizado.

Para tanto, trazemos as discussões iniciais sobre o conceito Estabelecidos e Outsiders, e ainda de configuração de Elias. No segundo momento abordamos sobre a sociologia da infância, pautadas em Sarmento (2005) e Corsaro (2011) e finalizamos com alguns fragmentos da pesquisa empírica realizada com crianças (FERREIRA, 2012), destacando as relações de poder entre os adultos, na figura dos professores e das crianças.

Os estabelecidos - outsiders e o processo de (in)visibilização das crianças.

Winston Parva, nome fictício denominado a uma pequena cidade no interior da Inglaterra, local que deu origem a uma pesquisa realizada pelos sociólogos Norbert Elias e Jonh L. Escotson. Neste estudo, os sociólogos descreveram as relações conflituosas entre um grupo que se percebia e que eram reconhecidos como *establishment* e outro grupo reconhecido como *outsiders.*

Estudando minunciosamente a pequena comunidade, Elias (2000) encontra "um tema humano universal", e ele diz: "vez por outra, podemos observar que os membros dos grupos mais poderosos que outros grupos interdependentes se pensam a si mesmo (se auto representam) como humanamente mais superiores". (ELIAS, 2000, p. 19).

Elias, (2000) define o termo estabelecidos como indivíduos que mantém uma superioridade social e excluem todos aqueles que não são considerados adeptos ao seu grupo. Outsiders são indivíduos que estão excluídos, rechaçados de um determinado grupo, tidos como inferiores e não observantes das normas e regras impostas por outro grupo.

Neste sentido, é possível assinalar algumas configurações nomeadas como "universais", representativas dos grupos com seu diferencial de poder. A partir deste histórico, ousamos dialogar com a criança no sentido de apresentar seus modos de apreender a infância, considerando que ao longo dos tempos foi parte e ainda faz parte de determinadas disposições e, se assim podemos dizer, sofreram um processo de (in)visibilização[9]. Os estudos que tratam as crianças enquanto atores sociais plenos têm buscado desconstruir esse processo, no entanto, a ciência de um modo geral, enquanto campo de conhecimento produz a infância sob uma perspectiva adultocêntrica, ou seja, na relação de interdependência entre adultos e crianças prevalece o reconhecimento do adulto. Por sua vez, a criança é estigmatizada por ser um indivíduo inabilitado em face das suas condições de um sujeito em *devir*.

Nesse sentido, a infância está na dependência da espécie geracional instaurada pelos adultos para a manutenção da vida dos seus integrantes, o que gera para estes últimos uma relação assimétrica de poder em relação às crianças. O poder do controle dos adultos sobre elas é legitimado e reconhecido, o que não ocorre de forma contrária. Assim, diante da geração adulta, a infância é colocada numa posição de inferioridade. (SARMENTO, 2005). Longe de desvalidar a presença do adulto, mesmo porque "todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele" (ELIAS, 1994, p.26), ou seja, desde o nascimento, ou até mesmo antes de vir ao mundo, a criança faz parte de uma rede de configuração social já estabelecida.

> Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela [a criança] cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta (ELIAS, 1994, p.27).

Conforme destaca o citado autor, o processo de aprendizagem constitui-se nas relações sociais geracionais, desse modo, não poderíamos desconsiderar a interlocução das conexões e modelagens que se estabelecem entre crianças e adultos e entre crianças e crianças. Porém, não devemos esquecer que cada indivíduo, dentro de um mesmo grupo, mantém uma posição única na rede por ser único, podemos caracterizá-lo como diferente o que resulta na multiplicidade e na diversidade das intervenções culturais.

A infância enquanto categoria social e geracional é dependente de cuidados indispensáveis à sua sobrevivência. Nessa relação de dependência por parte das crianças, legitimamos o poder dos adultos. Para tanto, existe "uma rede de relações entre seres humanos, onde a balança de poder muda constantemente, de forma assimétrica, sem dicotomizar autores e atores, indivíduo e sociedade" (GEBARA, 2005, p.2), ou seja, as relações de dependência entre adultos e crianças desenvolvidas durante as ações de cuidado e educação são relações imbuídas de aspectos que levam o adulto a conhecer o desenvolvimento humano, mais especificamente o desenvolvimento infantil. Tais conhecimentos são

[9] De acordo com Qvortrup (2015) a ideia de visibilidade ou invisibilidade das crianças e da infância é ambígua e que seus significados variam historicamente.

fundamentais e não seria possível se não houvesse a necessidade ou a dependência por parte da criança. Ou seja, "o desenvolvimento do conhecimento humano ocorre sempre no interior das configurações vividas, sendo um aspecto fundamental do desenvolvimento destas pessoas em sociedade". (GEBARA, 2005, p. 2-3). Entretanto, as relações de dependência das crianças contribuíram para que não fossem enxergadas como seres racionais. Daí surgiu ao longo da história às representações etimológicas dos adultos sobre as crianças.

Investigando a origem da palavra infância

Através da análise da etimologia podemos compreender, em parte, as representações dos adultos criadas sobre as crianças ao longo da história da humanidade.

Segundo os historiadores Kuhlmann e Fernandes (2004, p.15), "podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida". Nesse sentido, enquanto adultos que somos podemos falar das experiências que tivemos na nossa infância, como também podemos ouvir da criança sobre sua própria infância, sobre o que é ser criança. Por sua vez, a palavra criança diz respeito a uma função psicobiológica relacionada ao indivíduo da espécie humana na infância.

Um exemplo concreto acerca da dimensão de tais figurações pode ser aferida na etimologia da palavra *infância,* que vem do verbo *fari* e que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; *infans, antis* (que não fala, que tem pouca idade, infantil, criança). Portanto, *infantia* significa dificuldade ou incapacidade de falar, mudez. (ARAUJO, 2007). *Bambino (bimbino, bimbo)* diminutivo de bambo; Bambo, abobado; *bambolo/a* para indicar um menino, uma menina, significa uma bonequinha de trapo, fantoche. *Bamboccio/a* termo que se refere a criança, também a pessoa adulta simples e ingênua, "imatura", "não crescida" (PANCERA, 1994).

Desta forma, não podemos esquecer que quando falamos da infância e das inúmeras designações dadas pelo vocábulo criança, falamos de tempos e espaços diferentes.

No decorrer da história, várias concepções de infância foram elaboradas. É preciso considerar que ela está configurada aos aspectos de uma determinada classe de idade reportando ao conceito de geração, formulado pelo sociólogo da infância Manuel Jacinto Sarmento, "[...] o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto" (SARMENTO, 2005, p.367). Assim, quando abordamos a infância na perspectiva histórica, apontamos o aspecto relacional e geracional, e ainda evidenciamos as singularidades nos modos de existência e nos papéis sociais que podem ser classificados como diferentes. O conceito de geração explicitado por Sarmento pode ser entendido como a

forma de considerar a criança e o adulto enquanto faixa etária e papéis sociais diferentes e que são interligados e dependentes, ou seja, uma classe etária não sobreviveria sem a outra. Para este autor,

> A sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Nesta perspectiva, a sociologia da infância se organiza em torna da criança quando considera - as como atores sociais plenos, com direitos próprios e na interação com as pessoas, na estrutura social é facultado agir e reagir aos adultos para participar do mundo (DELGADO e MULLER, 2005), isto contraria correntes da psicologia que "tendem a interpretar a criança como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e de representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles" (SARMENTO, 2005, p. 361).

Destarte, conforme assinala Sarmento (2005) o esforço da sociologia da infância é olhar para os conceitos e concepções além da perspectiva que tem a criança como adulto em miniatura, ser imperfeito, em devir. Contudo, os pesquisadores nos advertem da necessidade de conhecer as crianças para que possamos compreender melhor suas infâncias. Segundo Pinto e Sarmento (1997).

> O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO e SARMENTO 1997, p. 25).

Corroborando com as discussões, algumas pesquisadoras, como Barbosa (2007) e Cruz (2009), comprovam que as práticas de socialização que ocorrem entre adultos e crianças e os seus grupos de pares, no âmbito da família e das creches são considerados transmissores de crenças e valores, de atitudes e comportamentos. Nesse mesmo viés, temos a educação e o cuidado mais voltado para o corpo, uma investigação em que o momento do sono, higiene e alimentação (JUNQUEIRA, 2006) são destacados sob o ponto de vista das crianças e profissionais. Nesta concepção, a autora denuncia a pouca flexibilidade decorrente da rotina *'ritualizada'* e a falta de conhecimento em tratar momentos como este de forma diferenciada, descaracterizando o binômio cuidar e educar como temas importantes de reflexão.

Nos textos acadêmicos, alguns autores denunciam a supremacia estabelecida na relação dos adultos com as crianças, impregnada nas práticas pedagógicas (MÜLLER, 2006), caracterizando uma visão linear, funcional, finalista e contraditória [...] (MARTINS FILHO, 2008). De acordo com Schramm, (2009 p. 16) "[...] As crianças são cotidianamente oprimidas, não escutadas, não desafiadas, não incentivadas para criarem, opinarem ou participarem ativamente da dinâmica escolar". Sendo um dos principais problemas na educação infantil a exacerbação da escolarização da criança [...] (IZA e MELO 2009).

Nesse sentido, percebemos os adultos se sobreporem aos interesses das crianças nas práticas realizadas na instituição de educação infantil.

As relações sociais entre adultos e crianças: estabelecidos - Outsiders.

A seguir trazemos um recorte da pesquisa de mestrado[10] que pretende retratar as discussões teóricas abordadas anteriormente. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa com estudo de caso e análise etnográfica, observando as crianças no contexto do Centro de Educação Infantil Municipal em Dourados/MS. A pesquisa empírica foi realizada com 14 crianças, em idade de 3 a 4 anos, no período de fevereiro à setembro de 2011.

No primeiro dia, não me surpreendi quando ouvi da assistente: "O Marcos... vai ter gosto quando estiver no pré". Ela estava se referindo a uma criança que se destacava por ser extremamente participava e interativa. Essa fala me chamou a atenção, pois revelou elementos que caracterizam a criança como um *"vir-a-ser"*, ou seja, numa perspectiva de que quando crescer, quando estiver numa outra fase, ele vai ser alguém com grandes possibilidades, ou seja, ela não consegue produzir hoje aquilo que é esperado pela sociedade adulta.

Nessa sentido, não refletimos sobre as condições das crianças no presente. Devemos estar preparando as crianças para o amanhã? Corremos o risco de não olhá-las no tempo presente, de não levarmos em consideração a criança e suas potencialidades concretas, esperando pelo futuro. Essas perguntas carregadas de elementos nos possibilitam problematizar a forma como pensamos a relação adulto - crianças (estabelecidos - outsiders, respectivamente) e como constituímos nossos discursos a respeito dela.

Entretanto, a fala da assistente manifesta uma percepção adultocêntrica que traz marcas das concepções formuladas ao longo da história sobre a criança. Podemos dizer que por ser estabelecida como adulta, ela estigmatizava a criança "como pessoas de menor valor humano" (Elias, 2000, p. 13). Ao observarmos a partir da sociologia da criança, o que ela tem a nos dizer, poderemos adentrar em seus mundos e direcionar a nossa prática. Para Oliveira (2011, p.12-13) "[...] formalizações desse naipe pode-se, até mesmo, viver a sensação do poder, isto é, do pleno controle sobre o objeto de que se fala. Mas, não raras vezes, esta sensação é capaz de falsear o real por simplificações ou reducionismos". A sensação de poder pode indicar uma naturalização geradora de autoconfiança que cerra o olhar dos adultos, o que provoca uma invisibilidade para as capacidades concretas das crianças.

Logo abaixo trazemos uma passagem que retrata um pouco da discussão acima:

> As crianças estavam dentro da sala, algumas brincavam no tapete com os brinquedos disponíveis nas caixas e Bruno, Marcos, Rafael e Enzo estavam sentados ao redor da mesa, juntamente com a assistente Elisa. Ela confecciona máscaras para a festa de carnaval. Num primeiro momento elas observam a assistente recortar e contornar as

[10] Pesquisa intitulada "Você parece criança!" O espaço de participação das crianças nas práticas educativas, sob orientação da Profª Doutora Magda Sarat – do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

> máscaras com canetas coloridas. Enzo: 'Tia... a gente pode passar no olho da máscara?' (ele pega a máscara e quer passar caneta colorida). Assistente Elisa: 'não. Há Enzo vai manchar tudo, não falei para não colocar a mão' (A assistente já havia contornado a máscara). As crianças continuam à mesa. Enzo, de novo se dirige à professora dizendo: 'tia, a gente vai poder fazer?'. Assistente: 'estou fazendo, olha só. Eu falei que não é para fazer assim! Enzo, Mais uma vez você vai ficar sem a máscara'. As crianças continuaram ali por algum momento observando e na expectativa de que em algum momento a assistente permitisse a eles recortar e pintar as máscaras. (Diário de campo, 04/03/11).

Na perspectiva da assistente, esse momento pode nos dizer que as crianças não estavam preparadas para desenvolver tal atividade , caso fizessem, manchá-las-iam. E como a assistente colocou, "eu já estou fazendo*"*, não vendo a necessidade de a criança fazer. Com isso, desperdiça-se a oportunidade da criança desenvolver sua criatividade e sua expressão no trato com as cores, sua autonomia em manipular o objeto, e principalmente deixar sua impressão por ter sido ela a agente transformadora da sua obra artística.

No cotidiano, essas situações são presentes, pois a criança é tratada como algo abstrato, incapaz. A percepção da assistente revela a criança como imatura, em que as instruções dadas pelos adultos devem ser realizadas conforme o que se espera que ela produza e não como um sujeito no seu tempo e espaço. No enfrentamento dessas questões, devemos estar atentos, pois elas permeiam as práticas educativas das nossas instituições de educação infantil, caso contrário, estaremos reforçando uma educação deficitária, colocando em xeque o desenvolvimento das crianças, cerceando sua autonomia, suas aprendizagens e conhecimentos, sobretudo porque existe uma relação interdependente entre adultos e crianças, o que coloca numa balança de poder o professor e o aluno e suas intervenções e relações que podem incidir no processo de aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: Antropologias da infância em disputa? In: CARVALHO, C.H; MOURA, E. ARAÚJO, J. C. (org.) **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia, MG, EdUFU, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083.

BECCHI, Egle. (1994) Retórica de Infância. **Perspectiva**. Flor.-SC: Editora da UFSC.

N. 22, ano 12, p.63-95.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças.** GT 7 Educação de crianças de 0 a 6 anos. 32ª ANPED, 2009.

Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes>. Acesso em: 21/09/2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa,** vol. 35, n. 125, maio/ago., 2005, p. 161-179.

ELIAS, NORBERT. **A sociedade dos indivíduos.** Org. por Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. SCOTSON, Jonh L. 2000. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

FERREIRA, Eliana Maria. **"Você parece criança!". Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas.** Dourados, 2012. (Dissertação de mestrado em educação Universidade Federal da Grande Dourados UFGD 2012).

FILHO, Altino José Martins. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche**.** In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr., 2008.

GEBARA Ademir. **Tecnologia e história**. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador Tecnologia e Civilização. Ponta Grossa. PR. 2005. Disponível em <http://www.pg.utfpr.edu.br>. Acesso em 03/02/2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. MELLO, Maria Aparecida. **Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil**. Educ. rev., Belo Horizonte, v.25, n.02, ago., 2009, p.283-302.

JUNQUEIRA, Maura Hess. **Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP.** Campinas, 2006. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade Estadual de Campinas, defendida em 2006).

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil).** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. Educ. Soc., Campinas, vol.27, n. 95, maio/ago., 2006, p. 553-573.

PANCERA, Carlo. Semânticas de Infância. **Perspectiva**. Florianópolis, ago/dez, ano

12, n.22,1994. p. 97-104.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho – Portugal, 1997, p.31-73.

SARAT, Magda. **Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação**. Piracicaba, 2004. (Tese de doutorado em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, defendida em 2004).

SARMENTO, Manuel Jacinto**. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago, 2005, p.361-378.

Infância, literatura e gênero: relações de poder através das reminiscências autobiográficas de Cecília Meireles

Ms. em educação Nubea Rodrigues Xavier[11]

Introdução

Cecília Meireles foi poetisa, ensaísta, tradutora, jornalista, educadora e professora universitária.

Deixou inúmeras produções literárias, dentre elas, sua autobiografia, intitulada *Olhinhos de Gato*, uma obra publicada em 1939, que retrata sua convivência familiar e social em meio a um espaço, quase que exclusivo, de mulheres como suas familiares, ama, cozinheiras, vizinhas e amigas de sua avó.

Localizando-se num Rio de Janeiro rural, com diversas infâncias descritas, desde a que ela vivia, de uma elite carioca, em convivência com diversas outras: de meninas trabalhadoras, crianças de rua, meninas escravas alforriadas e empregadas da casa, dos meninos vendedores e de sua família.

Nessa mescla, nos apresenta suas reminiscências de uma formação não-formal feita por familiares e empregadas, de uma menina que vai aprendendo como portar-se, vestir-se e pensar, a partir das perspectivas femininas determinadas por normas e ditames sociais.

A ludicidade e o cotidiano infantil são delineados pelas brincadeiras, comportamentos e trabalho das crianças de seu convívio.

Pontuamos diferenciações sobre vestimentas, posturas e maneiras descritas em uma diversidade de infâncias que se apresentavam, através dos meninos trabalhadores, das negrinhas que ajudavam na lida doméstica; da diversão das meninas pobres que brincavam nas ruas; dos filhos das empregadas que participavam nos espaços privados das casas ou dos quintais repletos de frutas e animais ou, ainda, dos meninos negros e pobres que trabalhavam nas ruas:

> O moleque da cana e o do puxa-puxa, decididamente, brincavam apenas de vender. Um parava na esquina: reco-reco-reco.. . Outro descia a ladeira, saltitando duas varinhas no baú do doce: tique-tique, tique-tique, tique-tique. . .Muito longe, o da pamonha gritava molemente, fanhosamente, como um pássaro esquisito: "Eeeeeh. . . pamonha..." "Oiã o pamonheirõ!..."Mas o moleque das balas, carregado de cartuchos cênicos,com uma etiqueta de papel lustroso que, pela cor, indicava a natureza do conteúdo — esse, segurando a armação redonda em que os cartuchos se apinhavam, concêntricos, ainda cantava, coma outra mão em concha sobre a boca, requebrando o corpo, por um cruzar e descruzar dos pés:"Bala de ovo, alteia, chocolate,hortelã-pimenta, iaiá. . .!" (MEIRELES, 1983, 63-64).

[11] Pesquisadora do grupo Educação e Processo Civilizador/GPEPC/UFGD. Bolsista CAPES /CAFP-BA/031/2011. Correio eletrônico: nubeaxavier@hotmail.com

Essas diferenças se concretizavam por meio de reciprocidade entre adultos e crianças e, entre as próprias crianças, dispostas em figurações de poder[12].

Consideramos que as crianças interagiam com os adultos, demonstrando relações de poder interdependentes, tanto da menina Cecília sobre as empregadas e delas sobre a garota; das meninas de ruas sobrepostas às crianças ricas; da menina Cecília com os adultos; das negras empregadas com a menina Cecília; das meninas negras com a menina Cecília; dos meninos vendedores com os adultos, tais conformidades, podem ser compreendidas como representações culturais:

> Os discursos e práticas de sociabilização, ao dirigirem-se à criança, constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material da sociedade nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos. (GOUVEA, 2009, p.106) .

Nessas convivências percebemos que as disputas não se fazem, por condições hierárquicas, mas sim, por interações sociais que independem de questões econômicas, de raça, cor, ancestralidade ou posição social.

Assim as vinculações dessas infâncias nos permitem compreender que as crianças se impunham e disputavam seus espaços e vontades a partir de suas redes de interdependência.

A menina Cecília, por exemplo, repleta de cuidados, vestidos, brinquedos e atenção, em sua solidão e introspecção, via o cotidiano dessas meninas com certa incompreensão, de forma que essa liberdade de regras se contrapunha com a sua:

> Por isso ela gosta tanto de ver as negrinhas que sentam com tamanha graça nos velhos bancos de pés em W, para comerem com a mão carne-seca assada na brasa e pirão de mandioca. Passam por ali, lembram-se de entrar para o almoço, contam uma porção de coisas, e vão-se embora: "Até outro dia!"Têm cabelo de carrapicho, brinquinhos de ouro, colarzinho de coral muito vermelho, no pescoço preto. Gostam de melado com farinha, de pamonha e de caldo de cana. Recortam com muito jeito os bicos de papel para as prateleiras dos armários. Sabem assoviar e trepar nas árvores. Riem de maneira particular, desfranzindo uns lábios repolhudos e rodando os olhos, brancos e pretos, redondos e luzidios como bolas de gude. São um pouco pássaro, são um pouco gente. (MEIRELES, 1983, p.20).

Para ela, tanto as meninas negras, como aquelas que viviam nas ruas tinham muito mais flexibilidade e maleabilidade, em comparação à ela, advinda de uma família elitizada, com suas roupas cheias de laçarotes, seus horários para alimentar-se, comportar-se à mesa ou ter boas maneiras mediante as visitas.

---

[12] Utilizamos poder a partir dos estudos eliasianos em que o propõe como relacional, de forma que o poder não seja um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas. [...]. Utiliza os modelos de jogos de competição para tornar evidentes as configurações de poder, o conceito de «relação de poder» é aqui substituído pelo termo «força relativa dos jogadores. ». Os modelos de jogo ajudam a mostrar como os problemas sociológicos se tornam mais claros e como é mais fácil lidar com eles se os reorganizarmos em termos de equilíbrio, mais do que em termos reificantes. Conceitos de equilíbrio são muito mais adequados ao que pode ser realmente observado quando se investigam as relações funcionais que os seres humanos interdependentes mantêm uns com os outros, do que os conceitos modelados em objetos imóveis. (ELIAS, 2008, p. 81).

Partimos sob os aspectos sociológicos eliasianos que as crianças dão mostras de participação, inquietação e imposição perante as mais diversas situações de convívio, elas não aceitam submissamente os critérios de formação às quais são descritas nas obras literárias.

A cada figuração social elas relutam, transpassam, subverter as regras estabelecidas, as meninas dão mostras de teimosia, subterfúgio perante aos cuidados e determinação com situação adversas, tais como, escolha das brincadeiras pelos adultos, imposição para portar-se adequadamente à mesa, definição de tipos de vestimentas das quais as meninas não se sentiam confortáveis, posturas das quais, eram, também, diferenciadas e amenizadas com relação aos meninos.

Elas apesar da imposição das regras impostas pelos adultos tinham suas maneiras de se firmar ou contrapor a essas normas, pois, também, transgrediam os modelos determinados e hierarquizados pelos adultos.

Não podemos dizer que as crianças agiam totalmente submissas e manipuláveis, há mostras de suas inquietações, embates, tensões nas suas relações como as chantagens emocionais, ajustes e estratégias diversas.

Não aceitavam facilmente as determinações dos adultos, também, reagiam e se impunham, de acordo com a história da infância, a criança foi sendo adaptada na sociedade por meio do seu processo de aprendizado junto aos mais velhos, tanto de maneira informal, neste caso, pelo seu convívio familiar, como formalmente, pela escola.

Observamos que a autobiografia apresentada pela autora nos perpassa as figurações sociais de várias infâncias, em que a criança, também, tem seus vínculos de poder.

Partindo dessa compreensão sobre indivíduo e suas teias figuracionais de poder, seguimos nossas inferências, analisando, também, as produções jornalísticas da autora que dispunha a criança como aquela que tinha a possibilidade de inferir e produzir conhecimento.

Como defensora de uma educação mais moderna, suas publicações no jornal Diário de Notícias, datadas do período de 1930 a 1933, indicavam seu posicionamento, assim como de outros pensadores da educação e defensores do Manifesto dos Pioneiros[13], Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo[14] contrários, essencialmente, ao ensino religioso aplicado às escolas.

---

[13] O Manifesto dos Pioneiros foi assinado por 26 intelectuais: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio S. Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes. (ARANHA, 2006, p. 202)

[14] Anísio Teixeira diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal que indicou Cecília Meireles para assumir o Centro de Cultura Infantil, sendo a primeira biblioteca dedicada ao público infantil. Fernando de Azevedo

Um dos seus textos sobre questões de gênero, ela faz críticas sobre a formação de comportamentos pautados em estereótipos femininos sobre futilidade e frivolidade, colocando em sua coluna que a educação se fazia de valores que perpassavam a educação escolar:

> Quando foi daquela reunião de diretores de Instrução, realizada no ano passado, o representante de um dos nossos Estados centrais teve a ingenuidade de dizer que na sua terra a Educação estava muito adiantada: as moças sabiam entrar numa sala, liam revistas, e conheciam as modas... (MEIRELES, 2001, v.1. p. 19)

Para ela, a educação deveria ser neutra permitindo que a criança aprendesse sem imposição religiosa ou de rigidez de modelos estereotipados.

Entre o período de 1941 a 1943 suas matérias no periódico *A Manhã* traziam na seção "Professores e Estudantes", pontuando sobre a valorização dos professores, seus importantes estudos sobre folclore infantil, além das defesas sobre as mudanças educacionais:

> A implantação da Reforma Fernando de Azevedo marca uma época no Brasil. Por muitas imperfeições que ainda contenha, e por maiores que sejam as dificuldades que o ambiente opõe à sua execução, ela, ainda que não tivesse dado mais que o abalo formidável que deu à escola do passado, teria, por isso, mérito para ser louvada indefinidamente por quem quer que, desprendido de interesses pessoais, nada temendo, nem nada ambicionando, se saiba colocar à altura de ver o que convém à humanidade, antes de pensar no que si mesmo convém. Todos sabem, no entanto, que não foi esse o único fruto da reforma, até hoje. Ela conseguiu estimular as forças vivias do magistério; trouxe uma esperança nobre para os que se iam finando, desiludidos, na sombra do regime antigo; chamou a atenção para a criança com eloquência e elevação. Transformou o magistério de burocracia em apostolado. (MEIRELES, v. 2, 2001, p. 111)

Ao interpormos a autobiografia da autora com suas produções jornalísticas, percebemos que a infância vista por esta autora, não era, somente, uma fase biológica e psicológica compreendida entre a fase inicial da vida, porém, como um período de transformações e troca, saindo da concepção de infância, como período de imperfeição do ser humano.

Cecília Meireles sustentava um escolanovismo pautado na poesia e pensado não mais, somente, pela perspectiva do adulto, evidenciando, valorizando e percebendo a criança como protagonista social.

Assim, considerava que a educação, poderia ter uma função política, percebendo as diferenças e respeitando as diversas identidades da infância, indiferentemente, da classe social ou da religião.

A partir dessa compreensão, Cecília defendia uma escola laica e se opunha as decisões do ministro da educação Francisco Campos e o Governo Getúlio Vargas[15], concretizando embates e disputas de poder, empreendidos, principalmente, pela produção jornalística e poética da autora.

---

educador, ensaísta e sociológico, ambos defensores da Educação Nova, em que indicava a laicização da educação e a vinculação de uma metodologia que visasse o desenvolvimento integral dos estudantes.

[15] Francisco Campos realizou uma reforma educacional tomando mão de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova. Em 1929 saiu como representante mineiro numa reunião ocorrida no Rio de Janeiro, indicando o apoio de Minas a uma candidatura gaúcha à presidência da República, o que propiciou, posteriormente,

Mediante ao exposto, queremos atentar que sendo ela mulher, poeta e jornalista sua atuação enquanto educadora se desenrolava em espaços de poder, instituídos por sua oposição, com os órgãos governamentais e, diretamente, com o secretário de educação.

Nesses termos, as figurações sociais foram determinadas pela participação e vinculação da autora, independentemente de ser mulher ou de sua escrita feminina, ponderemos que a autora tinha função importante dentro do Manifesto dos Pioneiros. Oferecia tanta imposição aos órgãos educacionais que em 1933 sua coluna deixou de ser publicada:

> Esta "Página" foi, durante três anos, um sonho obstinado, intransigente, inflexível, de construção de um mundo melhor, pela formação mais adequada da humanidade que o habita. Mas, além de um sonho, esta "Página" foi também uma realidade enérgica, que muitas vezes, para sustentar sua justiça, teve de ser impiedosa e pela força de sua pureza pode ter parecido cruel. O passado não é assim tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro. O que esta "Página" sonhou e realizou, pouco ou muito – cada leitor o sabe-, teve sempre, como silenciosa aspiração, ir além. O sonho e a ação que se fixam acabam: como o homem que se contenta com o que é, e eterniza esse seu retrato na morte. (MEIRELES, 2001, v. 4. p. 321)

Seguindo as perspectiva eliasianas, queremos pontuar que a autora, mesmo sendo mulher, conseguia transitar em configurações que detinha uma função social como estabelecida, visto que relevantes pensadores, burocratas e políticos apoiam seus interesses e ponto de vista.

A atuação da autora, enquanto indivídua feminina, não se colocava como menor ou sem significância nas redes de interdependência social ao qual ela estava vinculada.

Sua produção jornalística nos apresenta que em dado momento social, estava engajada, obtinha resultados com suas reivindicações e, em outros, a colocavam de maneira distanciada, neste caso, quando pressionam para que a mesma parasse de publicar suas matérias no jornal ou quando fecharam a biblioteca infantil do qual era responsável.

Para Elias, a sociedade não é elaborada, somente, por uma hierarquização de gênero, em que o masculino sobrepõe-se sobre o feminino.

As relações entre homens e mulheres se concretizam, também, por estruturas de poder, que se equilibram numa balança relacional poder:

> O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. Este é o modo como deveríamos ler os modelos que se segue. Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar. (ELIAS, 1980, p. 80)

Assim, a atuação e produção da autora Cecília Meireles nos desenha uma figuração social, em que o feminino apresenta-se em consonância ao masculino.

---

no nome de Getúlio Vargas pela Aliança Liberal. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos

Nas redes de interdependência, tanto as meninas/mulheres participam e elaboraram estratégias e/ou vinculações que possibilita as colocarem numa balança de poder, em que podem estabelecer em espaços que são determinados ou mesmo instituídos para colocarem-se como outsiders.

Pontuamos que a autora nos esboça uma compreensão de infância, a partir de uma percepção do ser criança, não mais como um adulto em miniatura, porém como, aquela que intervém, tem especificidades, produzindo cultura por meio de suas relações sociais.

Sua autobiografia e escrita jornalística nos permite obter uma percepção das infâncias valorizando o cotidiano, a família e o ser criança.

Seu ideal de educação ultrapassa os limites de instrução e permeia trocas e aprendizados com e para a criança, compreendendo-a como concreta e sem homogeneizá-la dentro de uma infância única.

Definimos que a educadora almejava um espaço social para a criança, como aquele pertencente a direitos e respeitados a partir de suas peculiaridades.

Assim como ela atuava enquanto escritora, jornalista e poeta perpetuando seus ideais em meio as redes de interdependência, de maneira a trazer à tona as sujeitas femininas das diversas infâncias de sua autobiografia, como também, daquelas de suas matérias jornalísticas que atuavam com a educação e instrução das crianças.

As reminiscências de criança de Cecília Meireles, bem como, as infâncias idealizadas por ela enquanto jornalista demonstra que a criança atua, contribui e interfere nas redes de interdependência que estão vinculadas.

Não se trata de pontuá-la como somente sujeita receptora de ensinamentos, posturas, comportamentos e formatações, porém, todavia, compreendê-la como indivídua plena de particularidades e singularidades em que sua "relação da história entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade; formalizam uma história da infância, numa compreensão relacional da sociedade, da cultura, dos adultos, com a classe de idade da criança" (Kuhlmann: Fernandes, 2004, p. 15).

Para se pensar nas infâncias, no feminino e na educação devemos considerar as inúmeras relações sociais que flutuam e alteram situações de engajamento e distanciamento de indivíduos que se compõem a partir de figurações de poder.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da pedagogia – Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

___. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

____. Introdução à sociologia. Lisboa: Edições 70, 1980.

KUHLMANN JR; FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.). A infância e sua educação – materiais, práticas e representações.Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEIRELES, Cecília. Olhinhos de Gato. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

___. Crônicas de Educação. In: Obra em prosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. v. 1 a 5.

SARMENTO, M; GOUVEA. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Os Grupos e os Gritos: Figurações numa escola chamada "Carandiru"

Priscila Santos Canuto[16]
Rayssa Maria Anselmo de Brito[17]
Ricardo de Figueiredo Lucena[18]

Resumo: Apresentaremos aqui uma unidade de ensino do centro e zona urbana da cidade de Santa Rita, região metropolitana de João Pessoa PB, como cenário para apreciação das formações de grupos entre os alunos e seus arrolamentos. Esse artigo faz menção à energia despendida pelo estado para manutenção da uniformização dos frequentadores e frequentadoras das escolas. A figuração que nos trouxe a esse caminho foi a que compõem as relações entre alunos/as e alunos/as, que pra uma análise rápida e precipitada poderíamos cair na falácia da estandardização e classificar os/as componentes dessa figuração como iguais e detentores do mesmo domínio, porém perceberemos que esse "jogo" não é composto por iguais e com mesmo gradiente de poder, há uma constante busca de *status* e manutenção do mesmo numa disputa que apresenta diversos personagens com os mais variados níveis de capacidade. Elias,2001 nos oferece a ideia que em todas as situações que envolvem seres humanos há expressão de poder, seja esse apresentado ou exercido de forma bruta, através da violência física, ou através das interdependências vividas pelas pessoas. Essas interdependências são visualizadas nas figurações humanas. Krotsh, 2014, nos alerta que a ideia de figuração é central para Elias, e que o mesmo a entende como formas específicas de interdependência entre os grupos e indivíduos, nossa análise é feita sob a luz da teoriaEliasiana de figurações,poder e interdependência.Estabelecemos alguns objetivos para dá conta da temática, foram eles: Qual seria então o papel desses grupos dentro do espaço escolar? Como os mesmos se organizam? Seriam os "cabeças" dos grupos os mesmo de fora da escola? Como esses alunos territorializam os espaços escolares? Entender a dinâmica dessas alianças e das relações de poder que se estabelecem dentro e fora delas, tornou-se um elemento fundamental para entender os comportamentos, sentimentos e anseios dos discentes.
Palavras-chave: Figurações. Poder. Educação.

Abstract: We present here a teaching unit of the center and the urban area of Santa Rita, metropolitan region of João Pessoa PB, as the setting for assessing the training groups among students and their arrolamentos. This article makes reference to the energy expended by the state to maintain the uniformity of the visitors and frequenters of schools. Figuration that brought us to this path was that comprise the relationships between students / as and students / as, that for a quick and hasty analysis could fall into the fallacy of standardization and classify / the components of figuration as equal and holders thereof domain, but we realize that this "game" is not composed of the same and with the same gradient power, there is a constant search for status and maintenance of the same in a dispute that has several characters with varied levels of ability. Elias 2001 offers us the idea that in all situations involving humans for power expression, whether it be made or exercised in raw form through physical violence, or through the interdependencies experienced by people. These interdependencies are displayed in human figurations. Krotsh 2014, warns us that the idea of figuration is central to Elias, and that it understands it as specific forms of interdependence between groups and individuals, our analysis is made in the light of Eliasiana theory of figurations, power and interdependence. We set some goals to realize the theme, they were: What would then be the role of these groups within the school environment? How they are organized? Were the "heads" of the groups even outside of school? As these students territorializam school spaces?

[16]Mestre em Educação (UFPB/PPGE). Universidade Federal da Paraíba. Brasil. Endereço eletrônico: canutospriscila@gmail.com
[17]Mestranda em Educação (UFPB/PPGE). Universidade Federal da Paraíba. Brasil. Endereço eletrônico: rayssamtbrito@gmail.com
[18] Doutor em Educação Física (Universidade Estadual de Campinas). Universidade Federal da Paraíba. Brasil. Endereço eletrônico: cacolucena@gmail.com

Understanding the dynamics of these alliances and power relations that are established within and outside them, has become a key element to understand the behaviors, feelings and desires of students.
Keywords: Figurations. Power. Education.

Considerações iniciais

> **"***Nos estereótipos pejorativos do grupo estabelecido, todos eram jogados no mesmo saco* (ELIAS, 2000, p. 66). "

Nessa perspectiva, apresentamos uma unidade de ensino específica do centro e zona urbana da cidade de Santa Rita-PB, como "palco" para apreciação das formações de grupos entre os alunos/as. Esteartigo faz menção à energia despendida pelo Estado para manutenção da uniformização dos frequentadores e frequentadoras das escolas, essa figuração é muito clara, mas aqui temos a intenção de mostrar as formações e territorialização dos grupos, e como acontecem as figurações e relações de poder dentro desta unidade de ensino.

Observamos os alunos e as alunas dessa instituição desde 2011. Perceber as continuidades e descontinuidades do processo dos/as "empoderados/as" parece simples, se visto apenas de dentro: porém o distanciamento e o entendimento de que o indivíduo que está no grupo A ou B pertence também à instituição, é membro também da sociedade como um todo, uma vez que, perceber e compreender todas essas ramificações das interdependências é essencial para a aplicação da sociologia dos processos de Norbert Elias.

A maior parte dos grupos evidenciados nesta escola, não são originados na mesma, mas tem sua origem nas comunidades circunvizinhas, onde os alunos/as residem, esses grupos normalmente apresentam uma identidade através de vestuário, músicas e símbolos específicos.

Entender a atuação desses indivíduos no espaço escolar requer uma leitura e apreciação dos costumes e comportamentos que os/as mesmos/as apresentam fora desta. Demanda também um olhar mais humanizado, para essas "reivindicações" desses grupos, que em muitas situações são hostilizados e da mesma forma oprimem, num ciclo vicioso de reprodução do tratamento recebido e repassado.

O intuito é ilustrar as figurações que ocorrem nos grupos que lá existem estabelecidos. Dessa forma, iremos tracejar a seguir sucintamente, dois grupos existentes de fora da escola, mas que atuam dentro da mesma, pois seus componentes são também membros da instituição, ou seja, concretamente não há o "dentro e fora", uma vez que, essas duas dimensões fazem parte de um todo, daí mais uma vez queremos ressaltar a importância da sociologia processual para fazer a análise desses grupos que ultrapassam os limites inclusive da cidade.

A esse respeito vemos que a sociologia de Elias nos permite romper com as "dicotomias muito usadas pelo pensamento formal, que distingue como entidades absolutamente independentes, o indivíduo, da sociedade; o sujeito, do objeto; o racional, do irracional" (De Decca, 2005, p.74).

Sob essa perspectiva, as situações que temos mais perceptíveis são as de poder exercido por aqueles que são "lideres" lá fora, e por esse *status* mantêm-se no comando também dentro do ambiente escolar.

Nesse conjunto observamos que taisrelações, as quais acontecem dentro da escola, quando algum aluno/a tenta chamar atenção do líder para ter seu apreço, normalmente essas tentativas são de forma a exercer força e violência contra outro/a que não se encaixe no grupo mais forte.

Esses eventos de exercício da força e agressões são frequentes e, por diversas vezes, banalizados por alguns componentes do corpo educativo, pois ou ficam com medo ou assumem a postura de que "eles se entendem". Mantêm, assim, a padronização dos/as alunos/as, bem como a escola como não participante desse "problema" que vem "lá de fora".

Os de cima e os de baixo: da escadaria ao cadeado

Percebemos que existem dois grupos (com maior representatividade), OKD e EUA[19] presentes dentro da nossa escola, facções estas que comandam alguns bairros na cidade, imediações essas que abrigam a maior parte dos nossos alunos e alunas. Notamos também que há uma rivalidade entre as gangues, que ultrapassa os muros da escola e adentra a mesma.

Usualmente escutamos os/as educandos/as se referirem a um terceiro/a como aquele/a que mora "lá em cima" ou "lá em baixo". Ao conversar com eles/as, fomos descobrindo que "lá em cima" são aqueles que moram no Bairro do Alto, especificamente na Escadaria e Onze, são pertencentes à facção do Estado. Já os que moram em "baixo", no Cadeado e Carolina, pertencem a OKD.

Assim sendo, alguns/as não podem subir e outros/as não podem descer, pois a rivalidade entre as gangues não permite, tendo em vista que pela posição que ocupam dentro da hierarquia do local, recebem e fazem ameaças de morte constantemente.

Para situá-los/las, comecemos pela localização do nosso campo de pesquisa que fica no centro, está mais próximo geograficamente do Cadeado e Carolina, ou seja, da localidade supostamente "dominada" pela OKD. Talvez, por isso, em nossos registros fotográficos haja mais símbolos da OKD nas carteiras, quadros, portas e paredes que dos EUA. Contudo pela nossa localização temos alunos/as de diversos bairros da cidade, inclusive pertencentes às duas organizações.

Nos nossos registros verificamos a presença da sigla OKD em diversos espaços da escola, desde uma cadeira, passando pelo quadro da sala dos professores/as, mesinha e porta do banheiro masculino. Essa sigla aparecerá em toda a instituição, algumas com mensagens ameaçadoras àqueles que pertencem ao grupo rival.

[19] Nomes atribuídos a essas duas facções existentes na Paraíba em virtude do atentado ocorrido em 11/09/2001 nos Estados Unidos.

Figura-1 Disputas de Poder

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2015).

Naimagem 1, vê-se uma parede (especificamente de uma sala de aula, que funcionava em 2015, como sala de recursos, mas até o final de 2014 era sala de aula regular) com demarcadores que à primeira vista podem sugerir terem sidos feitos pelos/as mesmos/as autores. No entanto, o OKD, B.D.F. e os dois desenhos que simbolizam armas abaixo do OKD foram pichados num primeiro momento, demarcando seu espaço nesta sala de aula, em virtude da rivalidade ao grupo oponente, EUA, se representou de forma a ameaçar seus rivais, lemos "Casador de Estado" (em referência a facção dos Estados Unidos). O "casador" aqui faz referência ao pertencente a tal facção, se ele/a é" casador de estado" significa dizer que está associado ao grupo, portanto, aponta duas outras armas para a OKD, como forma de ameaça e mostrando que ali o grupo "EUA" também domina. Esse símbolo que parece um e, entre as representações das facções, nos sugere ser a tentativa apressada de desenhar um peixe (nesse caso uma carpa) que é um dos símbolos do "EUA".Outro aspecto perceptível é que uma das armas do lado OKD, faz analogia ao órgão genital masculino, afirmando o poder de ser homem dentro desse grupo, assim nos incitando, a em um outro momento, discutir as relações de poder entre os gêneros nesses grupos.

Figura- 2 Afrontas

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2015).

Nesta figura 2, apresenta-se uma parte de uma carteira com uma frase acima "aki é Estado moi de tomador", o que denota ser a representação de que aquela área é, portanto, dominada pelos EUA - Estados Unidos e que neste caso a OKD, estaria em situação de desvantagem visto que aquele espaço estaria

demarcado como predominando a facção rival. Os traços com os quais a marcação é realizada denotam uma preocupação em que estes sejam feitos de forma aligeirada, porém com pretensão de que haja destaque, uma vez que há traços recorrentes a fim de acentuar a escrita das letras. Também é notório não haver preocupação com o padrão da norma culta da língua portuguesa visto que para este grupo prevalece o princípio da comunicação, em que uma vez sendo compreendida a mensagem, num dialeto que lhes é bastante peculiar, o objetivo da demarcação fora assim alcançado com êxito. Fica clara também a disputa desses espaços, pois logo abaixo do "aki é Estado moi de tomador" aparece a sigla do grupo rival feita com letras em tamanho grande, na intenção de ocupar o maior espaço possível e em resposta a provocação do EUA.

Acessórios também são usados para fortalecer e mostrar a suas identidades como pertencentes a determinado segmento. Como por exemplo, podemos citar os alunos/as que se auto intitulam de OKD dentro da escola, os quais usam atualmente uns terços coloridos. Já no ano de 2014, usavam uns pegadores de cabelo, as meninas na cabeça e os meninos na aba do boné. Este fato não significa que todos/as que usam assumem ou de fato são "okadianos/as", mas naquela comunidade ao aparecer com algum desses adereços, o indivíduo receberá logo o rótulo por parte dos/das colegas e de todo o resto da sociedade. Essa etiqueta que lhes é fixada é em muitos casos internalizada, ou seja,

> [...] as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora "sabendo" (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma "falta", ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro... (HALL, 2012, p.112).

Desta forma, as identidades como pertencentes, ou não, a esses grupos vão se constituindo e se fortalecendo, a partir do olhar do diferente, sendo a escola um espaço que proporciona o convívio e as relações dos diferentes, entre outros. Estes dois grupos (EUA e OKD) presentes neste cenário, consequentemente, trazem seus conflitos e disputas que afloram, dentro e fora deste ambiente.

Sob a luz eliasiana, apresentamos aqui dois grupos, os quais são igualmente "Outsiders", pois afinal, transgridem as leis e a ordem estabelecida pela sociedade, sendo a mesma uma das responsáveis por esse surgimento e crescimento dessas gangues.

> [...] grandes sociedades urbanas. Todas elas produzem e reproduzem, repetidamente, grupos de pessoas que se adaptam melhor e outras que se adaptam mal ou não se adaptam a ordem estabelecida e aos papéis prefixados. Muitos adolescentes estavam numa encruzilhada. Alguns eram ou viriam a ser delinquentes, enquanto outros aprenderiam a se enquadrar nos papéis aceitos dos adultos (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 139).

O próprio apelido da escola reforça o estigma marginal dos/das alunos/as, pois ao ser encarada por alguns/as como "O Carandiru", coloca os alunos/as na situação de infratores/as, que se apoiam na violência para mostrar sua existência. Já tivemos a experiência de escutar diversos relatos de professores/as que não querem de forma alguma trabalhar no Flávio Ribeiro, pois acreditam que lá só tem

“meninos/as da Escadaria, do Onze e do Cadeado”, portanto só “noiados/as” – expressão que se refere aos usuários/as de entorpecentes. Assim sendo, esse público já recebe uma classificação prévia que os distingue dos “bons cidadãos/ãs”, apenas pela localidade onde moram.

> As vozes e gestos das pessoas ordeiras que os cercavam, inclusive da polícia, ensinavam-lhes desde a infância quão pouco eles e seus familiares eram apreciados. Não havia como extrair muito orgulho e um sentimento de orientação do fato de serem idênticos e identificados como famílias pouco respeitadas pelos outros (ELIAS; SCOTSON 2000, p.143).

Esse trecho supracitado do livro: *Os Estabelecidos e os Outsiders* nos orienta para um entendimento de que a forma como um indivíduo é visto ou em alguns casos “não é visto”, colabora para o modo como o/a mesmo/a se comporta. Essa identidade imposta é herdada numa dimensão que Elias vai chamar de herança sociológica e tende a se repetir de uma geração para outra. Isso foi relatado por Elias acerca dos grupos em Winston Parva, e é perceptível nos grupos que evidenciamos na escola.

Para muitos adolescentes dessas comunidades o “*status*” de pertencer a uma dessas duas facções é o único caminho para ter acesso a garotas (boyzinhas) - no caso dos meninos - diversão, excitação pela aventura de transgredir, reconhecimento e respeito por parte de outros colegas.

É difícil se desvencilhar de uma posição pré-estabelecida dentro do seu meio social, pois entre outras coisas, ali o indivíduo pode ser um “alguém” ter uma identidade dentro de um grupo. Ao negar pertença perde-se esse elo com o meio em que vive então o/a mesmo/a será “outsider” dentro e fora de sua comunidade: pois mesmo não pertencendo às gangues do seu bairro, os que moram em outra localidade continuarão a olhar para esse indivíduo como morador do Cadeado, Onze, Escadaria. Tal rótulo já lhe foi impregnado e a construção da identidade não acontece autonomamente de forma isolada independentemente da sociedade.

> [...] Buscar tateantemente sua identidade individual, seu valor e orgulho pessoais, na condição de membros de famílias tratadas como outsiders é às vezes quase como párias não só pelas pessoas da “aldeia”, mas até dentro de sua própria comunidade. Não raro, para os jovens que cresciam nesse tipo de família, era imensamente difícil escapar da posição de outsiders. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 143).

Desta forma, ser membro de uma gangue, muitas vezes, é a única opção que é ofertada a esses/as adolescentes, alternativa essa em que podem ser notados/as, mesmo que não de forma positiva, por parte do lado “estabelecido” da sociedade. Ainda assim são vistos, fazem-se notar, assumem uma identidade e brigam por espaço.

A escola - nesse caso específico o “Carandiru” - na nossa perspectiva, endossa essa “escolha”, ou a falta de uma, pois no ambiente que é chamado educativo, vemos todos os dias afirmação e repetição dos dogmas atribuídos aos moradores dessas adjacências. O espaço, talvez o único dentro do nosso sistema social, em que poderia haver esperanças e expectativas de mudança para aqueles que não se identificam

com o estigma que lhes foi dado, ou que almejam "entrar" em outros grupos sociais, são tolhidos e "estimulados" a se manterem onde estão.

> A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar (SILVA, 2012, p.82).

A aquisição ou manutenção de uma determinada identidade acontece em detrimento das diferenças e dos estereótipos que a própria sociedade "cria" para elencar os grupos de indivíduos. O mesmo autor vai nos dizer que, "a identidade e a diferença são criações sociais e culturais" (SILVA, 2012, p.76).

Da mesma forma que os *outsiders* de Wiston Parva foram condenados a essa identidade, muito dos nossos/as alunos/as passam pelo mesmo crivo por residirem em zonas "dominadas por facções".

Considerações Finais

Percorrer os corredores desse "Carandiru", observando e participando das figurações que nele se estabeleceram foi uma experiência única, à medida que ficávamos mais íntimos desta comunidade escolar, igualmente nos sentíamos e percebíamos os acontecimentos, entendendo que os grupos evidenciados dentro e fora da escola influenciam de forma ativa em todo esse cenário, desde as marcações nas carteiras, portas e paredes ao estilo de música que essas/es alunos/as escutam no seu cotidiano, seus hábitos de vestir, acessórios , forma de se expressar.

Demonstramos que os estigmas atribuídos a esta comunidade interferem diretamente na formação da identidade destes/as alunos/as, tendo em vista que alguns/as acabam por assumir essa rejeição social e se colocar de fato como alguém que infringe, pois, essa posição de transgressor lhe atribui poder neste cenário. Devemos considerar que essas infrações não tem um único objetivo de contravenção, muitas vezes elas são usadas como forma de reivindicar.Sendo então a expressão de violência uma forma de se fazer ouvir, ser notado/a, nos alertando que há uma distância que precisa ser diminuída entre os/as alunos/as e as outros/as componentes desta comunidade escolar, que a participação destes/as em decisões de regras e até nos planejamentos de atividades poderia favorecer uma experiência mais harmônica dentro desta escola.

Referências

BAUER W. Martin, GASKELL George (orgs), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático-** 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização-** Petrópolis, RJ: Vozes 2003.

CUNHA, Jorge, L., DANI, Lúcia, S., C., (org), **Escola, conflitos e violência-** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

DE DECA, Edgar Salvadori: Envolvimento e distância na obra de Norbert Elias *In:* Alonso Bezerra de Carvalho, Carlos da Fonseca Brandão (Organizadores). **Introdução à Sociologia da Cultura: Max Weber e Norbert Elias.** São Paulo: Avercamp, 2005.

ELIAS, Norbert, **A Solidão dos Moribundos, seguido de envelhecer e morrer -** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____; **O Processo civilizador, volume 1 - Uma história dos costumes-** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2.ed.2011.

_____; **O Processo civilizador, volume 2 – Formação do Estado e Civilização-** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Maria Manuela Almeida e Silva.

Lisboa: Viseu, 1992.

_____; **Introdução a Sociologia-** Reimp. Biblioteca 70, Lisboa, 1970.

_____; **Escritos e Ensaios; 1: Estado, Processo, Opinião Pública-** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,2006.

_____; **Conocimiento y Poder:** LasEdiciones de la Piqueta, Madrid: 1994.

FREIRE, João Batista. As relações entre o fazer e o compreender na prática da Educação Física. São Paulo; 1982. 234p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

GADOTTI, Moacir; **Diversidade cultural e educação para todos-** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

A CRIANÇA INDÍGENA E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS URBANAS

Vera Lucia Amador Alves[20]

RESUMO

A criança indígena próximo aos centros urbanos são matriculadas em escolas urbanas e estas por sua vez não tem um projeto específico para atender esta demanda. O objetivo deste trabalho é analisar a legislação e o projeto político pedagógico de uma escola da cidade de Itaporã em Mato Grosso do Sul, sob a ótica da teoria de Norbert Elias. A escola estudada está localizada entre as cidades de Dourados e Itaporã, recebem alunos da cidade de Itaporã e da Reserva Indígena de Dourados, das etnias guarani, terena e kaiwá. O método da pesquisa é documental e bibliográfico.

Palavras-chave: Crianças Indígenas. Educação Infantil. Proposta Política Pedagógica

ABSTRACT

Indigenous child close to urban centers are enrolled in urban schools and these in turn do not have a specific project to meet this demand. The objective of this study is to analyze the legislation and the political pedagogical project of a school in the city of Itaporã in Mato Grosso do Sul, from the perspective of Norbert Elias theory. The school studied is located between the cities of Dourados and Itaporã receive students from the city of Itaporã and the Indigenous Reserve of Dourados, the ethnicities Guarani, Terena and Kaiwá. The research method is documentary and bibliographic.

Keywords: Indigenous Children. Child education. Proposed Educational Policy

INTRODUÇÃO

O estudo em questão é referente a uma análise da Proposta Política Pedagógica da escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar, no município de Itaporã, Mato Grosso do Sul, atende crianças indígenas das Etnias Guarani, Terena e Kaiowá que saem da Reserva Indígena de Dourados para estudarem na escola urbana, na etapa da educação infantil. A escola é pública e municipal, atende a Educação Infantil de 03 a 06 anos de idade. Essas crianças utilizam o transporte escolar para virem as escolas, nos dois períodos.

A escola está situada no bairro da Cohab, rua Bororó, número 01. É situada em um bairro longe do centro da cidade e atende crianças de bairros periféricos, bem como de sítios, fazendas e da RID. É uma escola que também funciona como extensão de salas de outras escolas estaduais dos Distritos do município, são eles: Montese, Piraporã e Santa Terezinha. Nestas salas funciona apenas a educação infantil.

O trabalho tem suas informações baseadas na legislação brasileira sobre educação infantil e no projeto político pedagógico da escola sob a ótica da teoria de Norbert Elias.

[20] Mestranda UFGD. Correio eletrônico: vera-amador@hotmail.com. Orientadora: UFGD – Professora Doutora Maria Beatriz Rocha Ferreira beatrizdevloo@gmail.com

O atendimento a educação infantil no município de Itaporã

A história da educação infantil é algo recente no país. Foi nas últimas décadas que o atendimento à criança menor de sete anos de idade em creches e pré-escolas nasceu mais significativa e aceleradamente. Esse crescimento é motivado pelo aumento da demanda por instituições de educação infantil decorrente da inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho. Somente pela Lei 5692/71, é que crianças com idade inferior a 7 anos foram reconhecidas na condição de cidadãs de direitos, e assim devem ser atendidas dentro da condição do direito social, em jardins-de-infância, maternais ou instituições equivalentes.

Foi apenas com a Constituição Federal (CF) de 1988 que a educação infantil começou a ser definida como responsabilidade do Estado, pois, até então, essa etapa da escolarização das crianças de zero a seis anos não estava regulamentada de modo mais preciso e objetivo, ficava sem um respaldo, um compromisso por parte do Estado. Sem dúvida seguiu um caminho diferente do ensino fundamental, uma vez que se voltou para o desenvolvimento integral da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90 e a LDB – nº 12.796, de 04/04/2013 - DOU 05/04/2013 constituem as bases da conformação do direito da criança à educação infantil e direcionam as políticas de atendimento na área da Educação Infantil no país. Pela LDEBEN nº 9394/96, a educação infantil é instituída etapa integrante da educação básica, define-se pelo atendimento às crianças em creches (de 0 a 3 anos), e pré- escolas (4 a 6 anos). A Lei reconhece a importância em se promover o desenvolvimento integral da criança em instituições educacionais, uma vez que até então os atendimentos estavam vinculados aos órgãos de assistência. O art. 29 da referida Lei, estabelece como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A educação infantil é uma etapa muito importante na vida das crianças, logo trazer alguns conceitos sobre a criança e a infância é relevante para o estudo, pois como afirma Franco (2006) tanto a concepção de criança quanto a de infância, assim como a construção de qualquer conceito subjetivo, são elaboradas a partir da visão de mundo de uma sociedade sendo um produto histórico e cultural. Neste sentido não se tem como formular um único conceito sobre criança e infância. Alguns autores apontam características do que é ser criança de acordo com o tempo e o lugar que estão inseridas.

Estas abordagens se tornam necessárias para que se possa entender que a educação infantil, tanto das crianças indígenas quanto das não indígenas inicia na família, mas que na escola haverá muitas mudanças no que diz respeito à vida e ao modo de agir dessas crianças dentro da sociedade que hoje está posta.

A educação infantil dentro do espaço físico em que está inserida deve ser o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente

aqueles que o ocupam e é neste sentido que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aborda que:

> O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (BRASIL, 1998, p. 69)

O espaço físico e os materiais são componentes ativos do processo educacional, auxiliam na aprendizagem, no entanto a melhoria da ação educativa está relacionada também ao uso que os educadores fazem deles junto às crianças com as quais trabalham.

Muitas vezes o que se tem notado é que este enfrentamento por parte dos professores da educação infantil demanda um espaço físico educacional propício, materiais didáticos para que assegure a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, assim como, deve também situar a educação infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, separando diferença de inferioridade, pois assim a médio e a longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a "identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança". Vejamos prescrição do art. 22, das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*: As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

A educação infantil deve fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnicos-raciais, assim como culturais e religiosos, entre todos, pois ao oferecer às crianças um ambiente de respeito mútuo, o professor possibilita também o desenvolvimento da autonomia da criança, algo tão importante e que deve ser levado muito a sério por parte de todos que trabalham com crianças. Neste sentido Elias corrobora que: O ideal consiste em que a criança aprenda por si só, que a razão dirija a própria experiência [...] A falta da prática de pensar, durante a infância, retira dela essa faculdade para o resto da vida." (ELIAS, 2000, p. 32)

Outro termo que Elias aborda e que vem ao encontro do estudo, refere-se ao poder. O estudo relaciona o conceito de poder à luz da teoria de Elias, uma vez que trabalha com crianças indígenas que saem das RID de Dourados para estudarem em escolas urbanas, neste caso mais específico, na escola municipal da cidade de Itaporã. Norbert Elias trata muito bem deste tema quando aborda sobre exclusão, força e poder em seu livro Os Estabelecidos e os Outsiders, na qual uma comunidade pode estar sobrepondo outra com a ideia de que são superiores aos outros.

Quando Elias fala sobre uma comunidade sobrepondo outra, pode-se projetar para a realidade de uma escola, onde muitas vezes as crianças indígenas ao iniciarem sua vida escolar em uma escola urbana podem sentir-se isoladas e inferiores às outras. Uma escola que recebe crianças indígenas deve estar sempre pronta para o novo, para algo que faça a criança sentir-se bem e acima de tudo integrante da comunidade escolar, o que não deve ocorrer é o inverso, as crianças sentirem-se rejeitadas, deixadas de lado, como se não fizessem parte da comunidade escolar, sentindo-se como se fossem inferiores às demais crianças da escola que não são indígenas.

Neste contexto de inferioridade Elias (2000) traz que "os sintomas de inferioridade humana que os grupos outsiders de baixo poder social e que servem a seus membros como justificação de seu status elevado e prova seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior – inferior em termos de sua relação de forças" (ELIAS, 2000, p.28).

Neste sentido ainda que Elias traz que a criança em sua vida cotidiana tem sua imagem afetada pela imagem que fazem de si como pelas experiências dos pais, assevera que:

> "Mesmo sem estudo sistemático, é fácil observar, na vida cotidiana, que a imagem que as crianças fazem de si é afetada não apenas pela experiência dos pais, mas também pela experiência do que os outros dizem e pensam sobre seus pais" (ELIAS, 2000 p.188)

Fica evidente que a criança traz de sua família a bagagem que vai lhe acompanhar pela sua vida acadêmica e mais uma vez Elias (2000) observa que muitas vezes, a segurança que uma pessoa adquire na infância, por acreditar no status superior de sua família, influencia sua autoconfiança em anos posteriores da vida em sociedade.

Estas abordagens se tornam necessárias para que se possa entender que a educação infantil, tanto das crianças urbanas quanto das crianças indígenas, se inicia na família, mas na escola haverá muitas mudanças no que diz respeito à vida e o modo de agir dessas crianças dentro da sociedade que hoje está posta.

Para pensar a educação infantil das crianças indígenas, é primordial que se inicie a partir do espaço em que as crianças vivem, é importante levar em conta seus valores, costumes, rituais, crenças e enfim seu modo de ser, pois essa criança está vindo cada vez mais nova para as escolas urbanas e ao chegarem sofrem um choque cultural muito grande, cabe a todos envolvidos com a educação buscar trabalhar pensando na cultura dessa criança.

A educação indígena segundo Meliá (1979) afirmou um modelo próprio de educação, e que tem na sua base a socialização, ou seja, a educação de cada indígena é interesse da comunidade toda e é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros para que possam preservar essa cultura. A educação indígena serve para que durante toda a vida seja ensinado aos indivíduos, elementos culturais. Meliá explica

também que pode-se considerar três etapas no processo educativo indígena brasileiro: a primeira seria a socialização, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida tribal.

A segunda etapa seria a ritualização, enquanto integra o indivíduo numa ordem simbólica e religiosa mais específica. Uma terceira etapa vem a ser a historização, quando a pessoa assume inovações que vão permitir a sua auto realização e às vezes o exercício de funções específicas únicas e singulares dentro do próprio grupo.

Segundo o autor Bergamaschi (2010) nas sociedades indígenas há três aspectos principais que conformam uma unidade educativa, sendo a economia da reciprocidade; a casa como espaço educativo; a religião, através de rituais e mitos:

> "Conquanto afirmem e vivenciem até o presente seus modos próprios de educação, nesses séculos de conquista os povos ameríndios foram invadidos também pela escola, instituição constituída e constituidora de outra concepção de mundo. Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional'' (BERGAMASCHI, 2010, p.2).

Dentro deste contexto é imprescindível que a escola urbana realize atividades pedagógicas voltadas para o recebimento das crianças indígenas que saem das RID para virem para estudarem nas escolas urbanas, diz respeito a uma Proposta Política Pedagógica voltada para a inclusão destas crianças.

O PPP da escola, segundo informações colhidas na escola municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar, foi elaborado por toda equipe escolar, ou seja, servidores administrativos (direção, coordenação pedagógica e demais servidores), equipe de professores, pais ou responsáveis dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e alunos.

Para a comunidade da escola Salvador o Projeto Político Pedagógico busca uma direção, uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. "Por isso, toda Proposta Pedagógica da Escola é, também, um Projeto Político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar". (PPP, 2015, p. 2).

Em relação a estes propósitos a escola tem por missão: "comprometer-se com a inovação, fornecer serviços educacionais da mais alta qualidade, garantido o acesso e permanência dos alunos na escola, proporcionando a todos capacidade de concorrer em grau de igualdade na sociedade num ambiente de intensa criatividade, transparência e respeito pelo próximo". (PPP, 2015, p. 9)

Contudo, nota-se que o PPP está estruturado inteiramente com base nesse aspecto (técnico/ teórico); isso porque os itens nele inclusos, como por exemplo, sociedade, currículo, escola, ensino, educando e educador são construídos e baseados no aspecto metodológico de elaboração. Em nenhum momento são relatadas as características específicas da comunidade escolar, necessárias para contextualização da instituição. Apenas no item do Histórico da escola são apresentados dados, marcos e informações, assim

como também em nenhum momento do documento há alguma abordagem que se refira à educação indígena, uma vez que a escola possui um número grande de alunos indígenas que vem da RID para estudarem no município de Itaporã.

Como foi mencionado acima o PPP é um documento que norteia todo trabalho da escola e que deve ser feito pela escola, pensando no aluno como um todo. O projeto pedagógico da escola de certa forma é também um projeto político por estar inteiramente ligado ao compromisso sócio-político.

Neste sentido Gebara e Lucena traz a contribuição de Norbert Elias para dar embasamento no que tange aos debates sociológicos e políticos sobre o poder, estes estão deformados por não estarem centrados nas relações sociais, como por exemplo, nas relações que envolvem o PPP de uma escola, uma vez que este é um documento que envolve pessoas. "Para Elias os debates sociológicos e políticos sobre o poder estão deformados, porque as discussões não estão centradas nos equilíbrios e graus de poder, ou seja, nos aspectos que tem a ver com as relações sociais, pois se entende o poder como se fosse uma coisa que se põe na bolsa". (GEBARA E LUCENA, 1994, p. 02)

Na verdade, o político juntamente com o pedagógico é visto como um processo contínuo de reflexão e discussão dos problemas da escola, pois com ele se tenta encontrar meios favoráveis à efetivação de sua intencionalidade constitutiva, levando assim, todos os membros da comunidade escolar ao exercício da cidadania. Um exercício da cidadania sem preconceito, sem discriminação, que aceita o outro como ele é, com cultura diferente e que deve ser compartilhada por todos, pois assim a aprendizagem para a vida se torna mais rica.

A questão político-pedagógica não deve ser entendida como mecanismo dissociado e/ou avulso, pois faz parte do mesmo processo. O P.P.P. objetiva propor uma forma de organizar o trabalho pedagógico visando uma superação dos conflitos, buscando rechaçar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, na tentativa de diminuir a rotina do mundo interno da instituição e facilitar o trabalho pedagógico.

Um dos pontos centrais do P.P.P. é a preocupação com a forma como se processa o ensino na sala de aula, na intenção de formar cidadãos capacitados e que possam, sem maiores problemas, interagir na vida socioeconômica, política e cultural do país. Para que isso de fato ocorra, é necessário que os profissionais ligados à educação estejam continuamente inovando seu modo de ensinar e continuem sempre aprimorando seus conhecimentos.

Uma preocupação muito grande que se observa no PPP da escola pesquisada, Salvador Ferreira de Aguiar, é que em nenhum momento se faz menção à educação indígena. A escola tem muitas crianças indígenas, da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, mas tal fato não é abordado no PPP. Não traz abordagens que se relaciona com um trabalho voltado para a cultura indígena.

Logo, fica uma indagação: como a escola recebe e trabalha com as crianças indígenas da educação infantil? É pensado alguma metodologia diferenciada para receber essa criança que vem de uma realidade diferente, com uma cultura diferente. Essa cultura é aproveitada em sala de aula? É respeitada, valorizada?

Neste sentido Hall (2006) salienta que não importa a diferença entre os membros, pois todos são de uma família nacional:

> "Para dizer de forma simples: Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2006, p.59).

Neste sentido deve-se refletir acerca de um PPP que visualize a cultura do outro, que traz para a sala de aula o respeito às diferenças e não um campo de luta contra as desigualdades e as diferenças. É importante que a escola esteja comprometida em receber estas crianças indígenas sabendo de sua cultura, de sua vida fora da escola para que não exista entre os alunos o que Elias chama de relações de poder, pois isto poderá causar discriminação. Uma vez que é a superioridade de poder que acaba por conferir vantagens aos grupos que a possuem. Em uma escola, em especial de educação infantil, o desequilíbrio da balança de poder não deve existir, pois as crianças levam experiências desagradáveis para a vida e neste sentido Elias observa que "...quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores. Em termos das normas de seus opressores, eles se consideram deficientes, se vêem como tendo menos valor" (ELIAS; 2000 p:28).

Considerações Finais

O trabalho mostrou que não existe especificidade nas leis da educação escolarizada urbana que tem alunos indígenas e não indígenas, isto é escolas interculturais. Historicamente houve pouco reconhecimento das diferentes culturas e etnias no país, para que a alteridade fosse valorizada. O estado brasileiro incentivou a construção de um país buscando a unidade, a homogeneidade, como se todos fossem iguais. Em realidade os povos considerados outsiders deveriam ser excluídos totalmente da sociedade ou integrados. Mesmo que haja atualmente um maior reconhecimento das populações indígenas, os programas políticos pedagógicos ainda refletem um processo histórico, sem o reconhecimento das populações indígenas, os programas políticos pedagógicos ainda refletem um processo histórico, sem o reconhecimento do 'outro', no caso da criança indígena.

Nas escolas estudadas, os resultados, indicam que o conhecimento inserido na pedagogia escolarizada infantil urbana tem sobreposto a pedagogia indígena na escola. O poder continua nas mãos do 'colonizador', do não indígena. Os desdobramentos desses fatos ocasionam sérios problemas na formação das crianças, nas relações interculturais e no reconhecimento do 'outro'. Fazendo uma analogia com a

obra de Norbert Elias, as escolas podem estar contribuindo com a ideia de que um grupo é superior ao outro, ocasionando a exclusão e o sofrimento das crianças.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In Política e Educação no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº. 9493/90**. Brasília, DF: MEC, 20 de dezembro de 1996.

_____. **ECA – Estatuto da criança e do adolescente – Lei nº 8.069**. 1990.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Parecer CNE/CEB 22/98. Brasília, DF: MEC/SEF, 17 dezembro de 1998.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: a lei n° 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al (orgs). Ensino de História: Desafiados Contemporâneos. Porto Alegre: 2010.

ELIAS, Norbert. **O processo Civilizado: uma história dos costumes**; tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. Vol 1, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**; tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. Vol 2. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; John L. Scotson. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução: Vera Ribeiro; tradução do posfácil à edição alemã, Pedro Süssekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a Infância: A cumplicidade da escola com o conceito de Infancia**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. **O poder e Cotidiano, Breve discussão sobre o poder para Norbert Elias**. Esse texto é parte do volume cujo título também é Conocimiento y poder, organizado e apresentado por Julia Varela. Apresentado no IX Simpósio Internacional Processos Civilizadores, Paraná, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pósmodernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979

Educação em Tempo Integral: desafios e perspectivas

Núbia Rosetti Nascimento Gomes[21]

Resumo

Considerando o importante papel da educação escolar em nossas sociedades, diferentes estudos têm-se dedicado à compreensão sobre o desempenho educacional antes, subsidiando a formulação de políticas públicas. Recentemente a educação em tempo integral assumiu o escopo de modalidade, objetivando qualificar o desempenho dos estudantes. Este trabalho tem por temática principal as políticas públicas voltadas para os alunos do programa "Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada" do município de Vitória-ES. Para o cumprimento dos objetivos pretendidos nesta pesquisa, metodologicamente adotaremos a pesquisa-ação como orientadora do percurso e utilizaremos o questionário, entrevistas semiestruturadas e observação em contexto como procedimentos de coleta de dados. Para embasar teoricamente este estudo, optamos por usar a teoria sociológica figuracional de Norbert Elias, que contribui tanto para nossa análise apoiada em alguns conceitos centrais, como "civilização", "figuração", "interdependência", quanto com suas análises sobre o indivíduo e a sociedade. Para Elias, o processo de civilização que perpassa diferentes sociedades comporta diferentes relações de interdependência, as quais produzem as mais diversas figurações sociais, cujas alterações são resultado de outras relações de interdependência existentes em seu interior, impedindo que o processo de civilização se realize de forma homogênea e retilínea. Dessa forma, a sociedade se constitui no conjunto das relações entre os indivíduos e só existe porque um grande número de pessoas faz certas coisas, isoladamente e/ou conjuntamente, fazendo com que as grandes transformações históricas ocorram num fluxo de longa duração e independam da estrutura e da maneira por que ela se transforma. No âmbito dessas relações, vemos implícitas relações de poder que constituem os diversos contextos sociais. A teoria sociológica de Norbert Elias permite-nos compreender alguns aspectos sobre o processo de escolarização de alunos que fazem parte do programa de educação em/de tempo integral, tornando mais claro o entendimento sobre como se configuram as relações estabelecidas dentro do espaço destinado à educação desses alunos. Vale destacar que este projeto está vinculado a uma investigação mais ampla, intitulada "Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos", desenvolvida no âmbito dos grupos de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais".
Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Figuração. Interdependência.

Abstract

Considering the important role of education in our societies, different studies have been dedicated to the understanding of educational performance, before being used to support the formulation of public policies. Recently full-time education was the target of the modality, with the objective to improve the performance of the students. This work has for its main theme, the public policies as related to the students of the program "Extended Education in the Full-time Modality, with an extended school-day" for the Vitoria School District. To fulfill the intended objectives of this research, for methodological purposes we will use "action based research" as a guide and will utilize questionairres, semi-strucured interviews, and in context observation as data collection procedures. For the theoretical basis of this study, we chose to use the sociological theory of Norbert Elias, which contributed to our analysis with some supporting central concepts, such as "civilization", "figuration", "interdependence", as well as his analysis of the individual and society. According to Elias, the process of civilization that runs through different societies behaves differently with relation to interdependence, which produce diverse social configurations, whose alterations are results of other existing interdependencies within, which impedes the forming of

[21] Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Brasil. Endereço eletrônico: Nrosetti80@hotmail.com

homogenous and rectilinear civilizations. In this way, society is constituted of the relationships among individuals and only exists because a great number of people do certain things, individually or together, which over the flow of long periods of time cause great historical transformations and are independent of the social structure and the way in which it forms. Within these relationships, we see implicit relations of power that constitute the diverse social contexts. The sociological theory of Norbert Elias allows us to understand some of the aspects of the educational process of students participating in the Full-Tim Education Program, making clear the understanding of how these established relationships form within the space of the students education. It's important to note that this project is linked to a larger investigation entitled "Accessability policies and retention of disabled people in common education: a comparative study of Brazilian and Mexican educational systems", developed under the scope of the research groups "Policy, Management and School Inclusion: social contexts and processes."
Keywords: Full Time Education. Figuration. Interdependence.

Introdução

A proposta de pesquisa tem por temática principal a educação em tempo integral no município de Vitória-ES, com enfoque no programa "Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada".[22] Está vinculada a outra investigação intitulada "Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos", desenvolvida no âmbito dos grupos de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais" e "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar".

Considerando o importante papel da educação em uma sociedade e o cenário educacional no Brasil, diversas pesquisas apontam a necessidade de formulação de políticas públicas educacionais (MOLL, 2012; MAURÍCIO, 2009). Este é um dos motivos pelos quais nossa pesquisa se justifica, pois acreditamos e defendemos a ideia de que a formulação de políticas públicas equalizadoras, voltadas para a educação, pode trazer maiores oportunidades educacionais aos alunos que delas participam.

Assim, entendemos que a educação consiste em um processo de socialização que permite ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades e assimilação de diversos tipos de conhecimento. De acordo com Brandão:

> A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens [...] (BRANDÃO, 2008, p. 10).

Desse modo, o processo educacional é responsável pela constituição do sujeito à medida que o faz evoluir de forma a torná-lo mais humano. Nesse processo de evolução humana, é preciso entender que a

[22] Utilizaremos, neste texto, a expressão "Programa de Educação Integral" fazendo referência ao programa "Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada" da Prefeitura Municipal de Vitória.

educação está presente tanto na escola formal quanto em todas as nossas ações, em nossa vivência, ou seja, em nossa experiência. Assim, aprendemos por meio de nossas relações e interações com o meio em que estamos inseridos. Sobre esse aspecto, Brandão argumenta: "A educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado" (BRANDÃO, 2008, p. 13).

Nesse sentido, a educação deve abranger todos os indivíduos das mais variadas "classes sociais", as quais também fazem parte de uma "comunidade humana" (BRANDÃO, 2008, p. 32). Considerando, ainda, que "[...] a educação do homem existe por toda parte e muito mais do que a escola é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes" (BRANDÃO, 2008, p. 47), propomos, nesta pesquisa, refletir a respeito das implicações que um programa de educação em tempo integral com jornada ampliada pode trazer no processo de escolarização de um grupo de alunos da educação infantil.

Diante disso, apresentamos como objetivos de nossa pesquisa identificar articulações/parcerias da Secretaria de Educação com outros setores ou secretarias na implementação das políticas públicas de inclusão no programa de tempo integral; identificar, no documento que cria o programa de tempo integral do município de Vitória, aspectos que permitam a escolarização dos alunos que fazem parte do programa; analisar a política do programa de tempo integral da rede municipal de Vitória, apontando aspectos relativos à formação do aluno; identificar concepções e expectativas dos profissionais da escola, bem como ações que articulem o currículo escolar às atividades desenvolvidas no programa e atuar em contexto acompanhando o desenvolvimento escolar dos alunos atendidos pelo programa.

Para o alcance desses objetivos, optamos por utilizar, como aporte teórico para nossa pesquisa, a Teoria Sociológica Figuracional, elaborada por Norbert Elias, por considerá-la de grande contribuição, a qual, por meio de seus trabalhos realizados sobre a teoria dos processos de civilização, nos ajuda a compreender os processos de evolução da sociedade, visto que a formulação dessas políticas consiste em um dos aspectos desse processo civilizatório.

Compreendendo que as políticas públicas consistem em diretrizes e princípios norteadores de ação do poder público na sociedade (TEIXEIRA, 2002, p. 2), observa-se que, no percurso de sua elaboração, são necessárias negociações e mobilizações por parte dos envolvidos. Essas mobilizações envolvem a participação de diferentes indivíduos que, por sua vez, fazem parte de uma sociedade. Assim, observamos que o processo de elaboração de uma política pública está diretamente ligado às interdependências (inter-relações) que se estabelecem durante esse processo.

> As interdependências dos indivíduos, e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo da dependência recíproca varia conforme aparecem as necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas (ELIAS, 2001, p. 150).

Nesse sentido, Elias trabalha as noções de indivíduo e sociedade como processos interdependentes: "[...] a rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes" (ELIAS, 1994, p. 249).

No contexto dessa afirmativa, observamos que, para Elias, a análise e compreensão da sociedade não podem ser feitas sem considerar o indivíduo e vice-versa.

> A fim de entender estruturas e processos sociais, nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processos exigem um estudo das relações entre os diferentes estratos funcionais que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocada por uma estrutura específica desse campo, são, no curso do tempo, reproduzidas sucessivas vezes (ELIAS, 1993, p. 239).

Nesse contexto, o conceito de educação em tempo integral surge do debate relacionado às políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar do aluno, considerando que essa ampliação poderia (ou ao menos deveria) promover maiores possibilidades aos estudantes, tais como maior qualidade no processo de escolarização/aprendizagem desses alunos, formação para o trabalho, diminuição do risco, vulnerabilidade social. Assim sendo, quando uma modalidade de educação apresenta a possibilidade de assumir determinadas funções em um contexto político, ela passa a assumir também uma "figuração" específica no cenário que compõe nossa sociedade.

No que diz respeito à educação em geral, tanto material como simbolicamente, toda prática educativa é uma prática coletiva. Portanto toda problemática educacional o é em termos relacionais. Deste modo, dependerá da configuração/figuração [...] que divisemos para poder fazer uma análise pertinente e enriquecedora (KROTSCH, 2014, p. 74).

Com o objetivo de melhor compreendermos essas relações no ambiente escolar, elegemos alguns conceitos sociológicos que nos auxiliem e melhor analisem a política de educação em tempo integral com jornada ampliada, tomando-a desde as inter-relações (interdependências) estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte desse processo.

O surgimento da política de educação em tempo integral com jornada ampliada nos leva a pensar tanto sobre a variedade e a natureza das mudanças pela qual a sociedade tem passado quanto sobre as "interdependências" e "configurações" que surgem nesse cenário. Relativamente a isso, Elias (1994) nos fala da crescente especialização das sociedades, a qual aumenta as exigências feitas ao autocontrole consciente e inconsciente do indivíduo. No que diz respeito às crescentes mudanças ocorridas na sociedade, Elias comenta:

> Na história de determinada sociedade, as mudanças nessa direção podem ser observadas de diferentes maneiras. Sintoma característico dessas mudanças é a utilização de certos objetos como padrões genericamente reconhecidos nas transações [...]. O uso de peças de metal, cujo peso e valor social são garantidos pela estampa impressa de um

> governante, ou, pelo menos, de uma autoridade central, implica uma organização bastante sólida (ELIAS, 1994, p. 112).

Sendo assim, compreendemos que o surgimento de uma política voltada para ampliação da jornada escolar dos alunos se configura em um aspecto do processo civilizatório, à medida que, no percurso desse processo, a sociedade atribui à escola uma responsabilidade progressiva pela transmissão de conhecimentos formais e pela produção de comportamentos sociais, como a "vergonha", a autorregulação (autocoerção) e o controle das emoções, sentimentos que surgem do processo de socialização/civilização do indivíduo. Assim, Elias afirma que a civilização pode ser entendida como uma mudança no controle das emoções, a qual "[...] guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas" (ELIAS, 1993, p. 54).

À vista disso, entendemos que não é cada sujeito que produz a civilização, mas são os atos dos sujeitos singulares agregados uns aos outros que a tornam universal e produzem ou não a civilização. Dessa forma, processos sociais e seres humanos singulares são inseparáveis. Essas interdependências fazem parte do que Elias chama de "processo civilizatório". Sobre a ideia de processo, Elias nos explica:

> A imagem do homem como "personalidade fechada" é substituída aqui pela "personalidade aberta" que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para as pessoas e dependente delas. A rede de interdependências entre os seres humanos é que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização, e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Este motivo, por que, conforme afirmado antes, não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si. Vista deste ponto de vista básico desaparece a cisão na visão tradicional do homem. O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, o que chamamos de "sociedade", não sendo uma abstração dos atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um "sistema" ou "totalidade" para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada (ELIAS, 2011, p. 240).

Em sua obra O Processo Civilizador (1990), Elias analisa a história dos costumes desde a formação do Estado Moderno e suas influências sobre a civilização. Ao longo das leituras de suas obras, é possível observar que as transformações sucessivas na civilidade humana permitiram o atual grau de civilização e o desenvolvimento de nossa época. Dessa maneira, percebemos que a garantia dos direitos civis e políticos e a da instrução primária só foram possíveis devido às constantes transformações ocorridas naquela época, as quais constituem o processo civilizatório.

Sendo assim, o somatório dessas transformações permitiu a constituição da atual civilização. Sobre o conceito de civilização, o autor argumenta que

> [...] expressa a autoconsciência do Ocidente. Poderíamos inclusive afirmar a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas 'mais primitivas'. Com esse termo, a sociedade ocidental procura descrever em que constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico ou visão de mundo, e muito mais (ELIAS, 2000, p. 5).

Assim, para Elias, o processo de civilização, que perpassa diferentes sociedades, comporta diferentes relações de interdependência, as quais produzem as mais diversas figurações sociais, cujas alterações são resultado de outras relações de interdependência existentes em seu interior, impedindo que o processo de civilização se realize de forma homogênea e retilínea.

> Há figurações de estrelas, assim como de plantas e animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, decerta maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p. 25).

À vista disso, o processo de civilização ocorre desde os processos de "individualização" (ELIAS, 2006) do ser humano singular. Por isso, o processo civilizador deve ser entendido como uma mudança, em longo prazo, das estruturas da personalidade e mudanças na sociedade, visto que ambas caminham para um nível mais alto de diferenciação e integração social, que é próprio da configuração estatal da sociedade. Compreendendo esse processo de individualização como o processo de constituição do sujeito (subjetiva e objetivamente), a inserção de um aluno em um programa de ampliação da jornada escolar em tempo integral contribui para esse processo de individualização, à medida que se propõe a promover uma formação voltada para os diferentes aspectos constitutivos do sujeito. O processo educacional abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços da escola e até mesmo fora dela. Sendo assim, essas atividades vão proporcionar aos alunos o acesso a diversas experiências culturais e conhecimentos que, por sua vez, os constituirão como sujeito.

Por conseguinte, justificamos nossa escolha pela teoria sociológica figuracional em razão de Elias nos apresentar a sociedade e o indivíduo como elementos indissociáveis, o que vem a ser uma importante consideração para nosso estudo, quando nos referimos ao processo educacional que ocorre em diversos contextos sociais, em diferentes configurações e interdependências. Nesse sentido, a educação integral com jornada ampliada retrata uma modalidade de educação em que diferentes modos de relações são estabelecidos de acordo com a configuração assumida por ela em um determinado contexto. Assim, pretendemos identificar quais são essas configurações e interdependências que se formam no contexto de uma escola que faz parte do programa em questão, analisando os diferentes aspectos que envolvem a relação entre indivíduo e sociedade.

Considerando que a sociedade constitui o conjunto das relações entre os indivíduos e só existe porque grande número de pessoas quer e faz certas coisas isoladamente, as quais continuam a funcionar

independentemente das intenções particulares, fazendo que as grandes transformações históricas independam da estrutura e da maneira como ela se transforma, pretendemos embasar nossa pesquisa, conforme nos explica o autor:

> Que tipo de formação é esse, esta sociedade que compomos em conjunto, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco todos nós juntos? Ela só existe por que existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar por que muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e no entanto sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (ELIAS, 1994, p. 13).

Assim, Elias nos chama a atenção para a necessidade de compreendermos sociedade e indivíduo como um todo, e não como estruturas separadas. Para ilustrar essa relação, o autor faz uma analogia com uma melodia na qual não podemos compreender seu sentido, examinando cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Desse modo, ele argumenta:

> Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos tem uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos: para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de relações e funções. E nosso pensamento só fica plenamente instrumentado para compreender nossa experiência social depois de fazermos essa troca (ELIAS, 1994, p. 25).

Da mesma forma, ocorre com o ser humano, quando nos referimos à condição de dependência (interdependência) natural do convívio com outras pessoas. Sem o convívio na sociedade, a criança pode crescer fisicamente, mas não psicologicamente. Sobre isso, Elias argumenta:

> Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto (ELIAS, 1994, p. 27).

Assim sendo, entendemos que a escola pode assumir um papel de fundamental importância no que diz respeito ao processo de constituição da personalidade e evolução da criança, à medida que possibilita diversas situações socializadoras, nas quais são permitidas à criança oportunidades de interação com o outro. No processo de socialização e de aprendizagem sobre a vida, tanto a escola como a família assumem uma posição única na constituição desse indivíduo. Assim, Elias (1994) argumenta que, somente inseridas em uma rede de interdependências, as crianças aprendem e desenvolvem o autocontrole. Nesse sentido, Leão (2007) nos diz:

> Um indivíduo adquire sua marca própria a partir da história de suas relações sociais, pois as formas do convívio o levam a adotar regras de refreamento. Essas relações com os indivíduos entre si, por sua vez, são diferentes em sociedades com estruturas diferentes. Em contrapartida, conclui Elias, a formação do caráter individual da criança, o desenvolvimento do autocontrole psíquico, enfim, a historicidade de cada indivíduo, que é a travessia do crescimento até a idade adulta, torna-se a chave para a compreensão do que é sociedade (LEÃO, 2007, p. 76).

Nesse caso, a noção de configuração (figuração) humana nos remete aos processos de experiência e aprendizagem que esses indivíduos terão, considerando sua singularidade.

> O convívio dos seres humanos em sociedades tem sempre, mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (ELIAS, 2006, p. 26).

Do mesmo modo, os indivíduos que ocupam as diversas posições sociais representam, cada um, determinada figuração nesse contexto. Outro aspecto que deve ser ressaltado é que Elias nos apresenta um conceito de figuração em que os seres humanos são compreendidos como unidades autônomas ou independentes, pois cada um dos indivíduos necessita uns dos outros, dependentes e ligados reciprocamente, de modo bastante diverso (BRANDÃO, 2000).

Assim, a interdependência e as mudanças nas figurações humanas permitem a transmissão de experiências ao longo de gerações. Essas experiências estão diretamente ligadas às vivências por que o indivíduo passou, as quais, por sua vez, estão ligadas ao contexto social em que viveu. Assim, o modo pelo qual ocorrerá essa "transmissão de conhecimentos" está diretamente ligado ao contexto social da época. Nesse contexto, encontramos a educação em seu sentido mais amplo, à medida que possibilita os processos de coerção social e autocoerção por meio da obtenção do conhecimento formalmente adquirido. Nessa linha de pensamento, torna-se necessário destacar a escola como uma das principais instituições responsáveis por essa transmissão de conhecimentos formais e, por conseguinte, como um local onde ocorrem diferentes tipos de relações (interdependências).

Em seu cotidiano, na complexidade das relações estabelecidas em seus espaços, percebe-se que o trabalho coletivo é preponderante, visto que a cooperação entre os sujeitos que atuam nesse espaço passa a ser de fundamental importância, para que o processo pedagógico ocorra de forma articulada. Essa articulação requer que os indivíduos envolvidos no processo tenham em mente que o trabalho coletivo venha a ser um dos caminhos para o alcance de objetivos propostos naquele ambiente. Desse modo, essa articulação está diretamente ligada à interdependência, sendo esta um dos elementos responsáveis pela condução do processo pedagógico dentro da instituição escolar.

Faz-se necessário destacar que, no contexto desse processo, estão as práticas curriculares propostas pela escola aos alunos que fazem parte da educação integral com jornada ampliada. Isso consiste em outro ponto de análise que pretendemos desenvolver ao longo de nossa pesquisa, uma vez que o currículo proposto interfere diretamente na constituição do sujeito em seus diferentes aspectos. A forma de condução do processo de escolarização do indivíduo, bem como a apropriação dos conhecimentos, poderá determinar mudanças de comportamento e suas formas de convivência, adaptando-se ao contexto social de forma a "autorregular-se".

> O processo de civilização está relacionado à auto-regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões, paixões e emoções, que exigiriam satisfação imediata e causariam dor caso não fossem saciadas. Na ausência da auto-regulação, não se poderia sem grande desconforto, adiar – conforme circunstâncias realistas – o aplacamento das pulsões nem modificar a direção da busca desse objetivo. Nessa situação, todos agiriam como crianças pequenas, sem condições de regular as pulsões e as paixões – ou seja, de se auto-regular – e igualmente incapazes, portanto, de viver permanentemente na companhia dos outros (ELIAS, 2006, p. 37).

A capacidade de autorregulação, por sua vez, consiste em um aspecto referente às mudanças na estrutura da personalidade, fato que se torna uma das consequências do processo civilizatório. Essas mudanças referem-se aos termos sociogênese e psicogênese que Elias também traz em sua teoria sociológica.

Como dito anteriormente, essas mudanças trazem novas formas de convívio dentro da sociedade e da escola, respectivamente. Sendo assim, a sociogênese possui estrita relação com a psicogênese, pois, mediante as mudanças sociais, ocorrem as mudanças psicológicas e vice-versa. De acordo com Brandão:

> A teoria dos processos de civilização proposta por Elias baseia-se na defesa de que toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese) produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem (BRANDÃO, 2000, p. 10-11).

Esses conceitos estão intimamente relacionados com a ideia em Elias (1993) de *habitus*, pois, nesse caso, há a compreensão de que as mudanças culturais se dão em virtude de sentimentos, como vergonha e repugnância, conduzindo, assim, as mudanças na psicogênese e na sociogênese em uma direção que processualiza a ideia de civilidade.

Outro conceito de Elias que utilizamos em nosso estudo refere-se ao conceito de "poder". Quando falamos em poder, isso tem relação com o fato de que existem grupos de indivíduos que "[...] podem monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros" (ELIAS, 1994, p. 53). Quando um determinado grupo de pessoas monopoliza aquilo que será essencial à vida de outro grupo, decorre daí, então, uma situação de exclusão social deste último. Tais relações são entendidas como "relações de poder", não somente no sentido de detenção das necessidades básicas, mas, sobretudo, como diferenças no grau de organização dos seres humanos envolvidos nesse processo.

Nesse caso, ao relacionarmos essa questão com um programa de educação integral com jornada ampliada, entendemos que, diante do cenário educacional que se estabelece diariamente, é possível observar que somente alguns assumem uma posição privilegiada pelo sistema, monopolizando elementos que são indispensáveis à sobrevivência. Diante dessa posição "privilegiada" que alguns indivíduos assumem

diante do sistema em que estão inseridos, notamos que a igualdade de oportunidades não ocorre de forma homogênea.

Partindo do contexto que encontramos no programa de ampliação da jornada escolar do município de Vitória, observamos que o público prioritário a ser atendido compõe um grupo de pessoas que não possuem essa "posição privilegiada" diante do sistema econômico, visto que são alunos que, em sua maioria, se encontram em situação de vulnerabilidade social, sendo excluídos de processos sociais que seriam de relevante importância para seu processo de individualização. Diante disso, a possibilidade de existir uma educação integral surge como emancipação desse sujeito, de forma a proporcionar novos caminhos para sua formação.

Essa desigualdade nos remete a outro conceito eliasiano, de estabelecidos e *outsiders*. Em sua obra "Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade" (ELIAS, 2000), é possível fazer uma analogia com o que Elias chama de estabelecidos e *outsiders*, compreendendo esses dois grupos pertencentes a uma mesma comunidade, os quais, por sua vez, estabelecem relações de poder e, consequentemente, de interdependência. Nesse livro, Elias trata de um estudo sobre as relações de poder estabelecidas em uma pequena comunidade, Winston Parva, na Inglaterra. Assim, em um modelo empírico de investigação, traz-nos o modelo teórico das configurações e nos leva a refletir sobre o poder e a relação entre indivíduo e sociedade.

Da figuração estabelecidos/*outsiders*, Elias identifica que o grupo estabelecido atribuía aos seus membros características humanas superiores, excluindo os membros de outros grupos. Quanto ao impacto de processos estigmatizantes na constituição da personalidade dos outsiders, Elias afirma:

> Afixar o rótulo de "valor humano inferior" a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último, e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS, 2000, p. 24).

Buscando aproximar/relacionar os dados referentes a este estudo com nossa temática em questão, observamos que muitas vezes esse tipo de realidade ocorre dentro dos espaços educativos, visto que muitas crianças que fazem parte do programa de educação em tempo integral são os que representam, nessa analogia, o grupo *outsider*. Assim, vemos implícitas relações de poder que perpassam variados aspectos. Em consonância às observações de Elias, procuramos levantar aqui características que se aproximam do estudo realizado, de modo a fundamentar nossa pesquisa.

Outra contribuição relevante que Elias apresenta refere-se à compreensão dos fatos sociais como parte de uma "rede". Para Norbert Elias, as relações sociais são explicadas como uma teia de complexas interdependências, criada pelas interações humanas, entre indivíduos diferentes e/ou iguais. Para a concretização do Programa de Educação em Tempo Integral, é necessária a articulação entre as

Secretarias Municipais de Saúde, Educação e Assistência Social, configurando-se, assim, num trabalho em rede. Para o desenvolvimento do programa, é necessário constantes articulações, visto que a educação em tempo integral é considerada uma política pública de âmbito social. Assim, Elias contribui para nosso estudo, pois parte de uma base empírica para estudar as relações sociais de modo interdisciplinar e interdependente, evidenciando o entrelaçamento entre as pessoas e a formação de configurações específicas em diferentes cenários.

Desse modo, a teoria sociológica de Norbert Elias permite-nos compreender alguns aspectos sobre o processo de escolarização de alunos que fazem parte do programa de educação em/de tempo integral, tornando mais claro o entendimento sobre como se configuram as relações estabelecidas no espaço destinado à educação desses alunos. Considerando a escola como um espaço político, de relações, de inter-relações, de figurações e, portanto, lugar de interdependências, propomo-nos a embasar nosso estudo nessas reflexões.

Referências

BARBOSA, Sérgio Sérvulo Ribeiro. **A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e sua relação com a educação no processo civilizatório**. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/workshop/art21.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**? São Paulo: Brasiliense. 2008.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de Corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Escritos e Ensaios**: estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. v. 2. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **O processo civilizador**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.

KROTSCH, Lucas F. As lógicas escolares como espaço social: contribuições de Norbert Elias. In: KAPLAN, Carina V.; SARAT, Magda (Org.). **Educação, Subjetividade e Diversidade**: pesquisas no Brasil e na Argentina. Londrina: Uel, 2014.

LEÃO. Andréa Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, v. 22, n. 80, Brasília, abril de 2009. p. 15-31.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima. Educação integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, jul./dez. Brasília, 2012. p. 17-49.

TEIXEIRA. Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. 2002. Disponível em: www.escoladebicicleta.com.br. Acesso em: 4 maio 2016.

O papel do Estado no processo de democratização da escola pública e o direito à educação, imbricados à questão da qualidade educacional[23]

Elaine de Carvalho[24]

Resumo

Este artigo constitui resultado parcial da pesquisa de mestrado em Educação-PPGE-Ufes[25] que se encontra em andamento e tem por objetivo geral analisar as políticas de educação desencadeadas no município da Serra-ES (entre 2011 e 2015) que focalizaram a questão da defasagem idade-série-ano em seu sistema de ensino. Entendemos que essa é uma política de cunho nacional que fora desencadeada desde a década de 1990 e justificada pelos altos índices de reprovação e evasão. O chamado fracasso escolar põe em xeque a qualidade do ensino público e também o papel desempenhado pelo Estado no processo de garantia de acesso, permanência e qualidade da oferta do ensino. Portanto, neste artigo, limitamos nossa discussão ao papel do Estado nesse contexto. Primeiramente, apresentaremos as concepções sobre a origem do Estado moderno, destacando o "processo civilizador" descrito por Norbert Elias. Discutiremos também os modelos de Estado intervencionista e (neo)liberal, buscando com isso refletir sobre as interferências que isso tem acarretado na figuração do sistema educacional brasileiro no século XX, marcado pela luta em prol da democratização do ensino: um processo que continua em curso. Assim também, buscamos na sociologia figuracional a compreensão sobre "o processo civilizador", a saber: *habitus*; sociogênese e psicogênese; interdependência; e figuração. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica. Nossas considerações parciais se pautam na análise sobre um Estado brasileiro marcado pelo neoliberalismo, mais precisamente pela Terceira Via, o qual prioriza a parceria público-privada de forma ampla e, no caso, infligindo os caminhos das políticas educacionais nas últimas décadas. Esse modelo de Estado produz um embate teórico que gera tensões, pois se coloca na "pauta do dia" a seguinte questão: qual o tipo de educação que a nossa sociedade quer produzir? Assim, criam-se duas concepções dicotômicas para responder a tal questão: uma é baseada na ideia da Qualidade Total, associada ao mercado; a outra baseia-se em uma visão humanista da Qualidade Social.
Palavras-chave: Estado Moderno. Processo Civilizador. Qualidade Educacional.

Abstract

This article is composed of the partial results of the masters research in Education-PPGE Ufes[26], which is still in process and has the general objective to analyze the educational policies in use in the school district of Serra-ES (between 2011 a 2015) that focused on the question of age-grade-year discrepancy in its educational system. We understand that this is a national policy that has been in force since 1990 and is justified by high failure and dropout rates. This school failure, calls into question the quality of public education as well as the role of the state in the process of ensuring accessibility, retention, and the quality of educational services. Therefore, in this article, we limit our discussion to the role of the State in this context. First, we present the conceptualization of the origin of the modern State, highlighting the "civilization process" as described by Norbert Elias. We will also discuss the models of the Interventionist State and (neo) Liberal, seeking out to reflect on the interferences that have resulted in the

---

[23] Este artigo faz parte da pesquisa intitulada "Políticas de Acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos", financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
[24] Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Brasil. Endereço eletrônico: 1976carvalhoaaa@gmail.com
[25] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Nossa pesquisa em andamento tem como título "Os enfrentamentos à problemática da defasagem escolar no município de Serra-ES".
[26] Graduate Program in Education-The Federal University of Espírito Santo. Our ongoing research is entitled "The struggle against the delay of educational level in Serra-ES".

formation of the Brazilian educational system in the 20th century, marked by the struggle in favor of the democratization of the educational system: a process, which continues today. Similarly, we look to figurational sociology for the understanding of "the civilization process", such as: habitus; sociogenesis and psychogenesis; interdependence; and figuration. For methodology, we chose the qualitative research literature review. Our considerations are partially guided in the analysis of the Neo-Liberal Brazilian State, more precisely by the Third Way, which gives a greater priority to the public-private partnership and, in this case, the effect on educational policies in the recent decades. This model of the state creates a theoretical conflict that generates tensions, by putting forth in the "Days Agenda" the following question: what kind of education does our society want to produce? Therefore, it creates two dichotomous concepts to answer this question: one is based on the idea of Total Equality, as associated to the market; while the other, is based on a humanistic vision of Social Equality.
Keywords: Modern State. Civilizing Process. Educational Quality.

Introdução

Este texto constitui parte de uma pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, que tem por título "O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar". O objetivo geral da investigação da dissertação é o de analisar as políticas de educação que têm figurado no município da Serra-ES (entre 2011 e 2015) e focalizaram a questão da defasagem idade-série-ano em seu sistema de ensino. Entendemos que se trata de uma política de cunho nacional desencadeada desde a década de 1990 e justificada pelos altos índices de reprovação e evasão. Assim, o chamado fracasso escolar tem colocado em xeque a qualidade do ensino público e também o papel desempenhado pelo Estado no processo de garantia de acesso, permanência e qualidade da oferta do ensino.

Sendo assim, faz-se necessário dizer que aqui elencamos alguns pontos que nos suscitam algumas reflexões, tendo por objetivo (do artigo) fazer uma discussão sobre as relações que se estabelecem entre o Estado neoliberal (cujo modelo tem sido figurado no Brasil nas últimas décadas) e o processo de democratização da escola pública e o direito à educação, que se intensifica no Brasil quase que concomitantemente a esse modelo de Estado, causando, assim, tensões. Dessa maneira, destacamos uma dessas tensões que podemos traduzir por meio da seguinte pergunta: que tipo de educação a nossa sociedade quer produzir? No caso, deste artigo, optamos por trabalhar com a ideia de Qualidade Total em oposição à Qualidade Social na educação: duas compreensões e possíveis respostas distintas para a mesma indagação.

Como metodologia, optamos pela pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, recorrendo a autores referenciais para elaborarmos conceitos que nos ajudem a pensar sobre o papel do Estado brasileiro no contexto atual da educação pública, tais como: Smith (1986), Esping-Andersen (1991); Limoncic (2003); Weber (1987); Hayek (1987); Rose e Milton Friedman (1980, 1997); Malaguti (1998); Lima (2015); Valadão (1997); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007); Tedesco (2015); Araújo (2011); Alves (2011); Beisiegel (2005); e Vera Peroni (2009, 2011). Além disso, buscamos, na sociologia figuracional de

Norbert Elias, um arcabouço teórico que nos aponte reflexões sociológicas, para pensarmos as possíveis concepções de Estado que foram sendo constituídas ao longo do "processo civilizador".

Sendo assim, dividimos o nosso texto a partir de alguns subtítulos: o primeiro deles trata desde a origem histórica do Estado moderno até a figuração de Estado neoliberal; no segundo, abordamos as interferências do Estado neoliberal no sistema educacional brasileiro, em meio ao processo social de luta em prol da democratização do ensino; no terceiro, destacamos a parceria público-privada que desemboca em uma ideia de Estado marcada pela Terceira Via, em cujo contexto passa a ser produzido um embate teórico por meio do qual aqui chamamos a atenção: a contraposição da Qualidade Total e da Qualidade Social da educação; e, por fim, nossas considerações finais.

O "processo civilizador" e a origem do Estado moderno

O Estado moderno caracteriza-se por sua intrínseca relação ao modelo capitalista, manifestando-se de forma ora intervencionista, ora liberal. Nesse sentido, não foi diferente no processo histórico brasileiro, interferindo diretamente na composição da educação no Brasil e mais recentemente no processo de democratização da escola pública e no direito à educação. Para essa compreensão, discutimos um pouco o processo de origem do Estado moderno e a maneira como ele tem se figurado na história do Brasil.

Para início de conversa, reportemo-nos às origens do Estado moderno, segundo as análises eliasianas debatidas, principalmente nas obras "O Processo Civilizador volume 1 e 2".

Dessa forma, Elias (1993) descreve a Europa feudal (do século V ao XV), marcada por um sistema de organização social, econômica e política que apresentava, entre suas características, a rigidez da pirâmide social, que se dividia entre clero e nobreza como representantes dos detentores do poder, das terras e das riquezas em geral; e os demais grupos, como baixo clero e camponeses em condições de servidão, além dos mercadores que, em um lento processo de transformação das relações, foram se tornando um novo grupo social, posteriormente conhecido como burguesia. Elias (1993) marca os séculos XII e XIII como um período em que os conflitos, previamente existentes entre os membros da nobreza, foram se aprofundando e ganhando intensidade (isso variava entre regiões) e, dessa maneira, os príncipes ou seus representantes terminavam por acumular uma concentração de poder que se consolidou em poder ditatorial, ou "absoluto", representado por uma única figura suprema.

Paralelamente a isso, as instituições sociais da monarquia ou do principado foram ganhando novos sentidos e importâncias, e isso ocorreu em uma sociedade que estava também a percorrer mudanças graduais em âmbito mais profundo: o *habitus* cultural. A todo o processo, ou seja, a concomitância da formação do Estado moderno e as mudanças comportamentais ocorridas na sociedade europeia desde o século XII, Elias (2011, 1993) chama de "processo civilizador".

Sobre o "processo civilizador", Elias (2011) enfatiza as mudanças nos aspectos psíquicos das relações humanas, aos quais ele denomina de psicogênese e sociogênese. O primeiro aspecto (psicogênese) seriam as transformações nas estruturas psicológicas do individuo, porém sem desassociá-lo das alterações ocorridas ao longo do curso do "processo civilizador" dessa mesma sociedade (sociogênese). Dá-se, portanto, uma ação de relação intrínseca entre a vigilância punitiva do Estado e da coação moral exercida pela sociedade de maneira geral e a autorregulação dos indivíduos, marcada pelo receio da vergonha, do medo, do nojo, enfim, dos sentimentos que levavam os indivíduos a se autorregularem, conforme podemos notar na seguinte fala: "As pessoas encaravam as coisas com mais diferenciação, isto é, com um controle mais forte de suas emoções" (ELIAS, 2011, p. 80). Quanto às alterações na psicogênese e na sociogênese, Elias (1993, 2001) ainda enfatiza a questão da mudança do *habitus* ocorrido de forma lenta e sem a manipulação específica de alguém, de uma classe ou mesmo do governo, como podemos perceber nesse trecho: "Neste momento, a situação muda. Aumenta a coação exercida por uma pessoa sobre a outra e a exigência do 'bom comportamento' é colocada mais enfaticamente" (ELIAS, 2011, p. 86).

Desse modo, é incorporado, desde então, o "[...] senso do que fazer e não fazer para não ofender ou chocar os outros [...], em conjunto com as novas relações de poder" (ELIAS, 2011, p. 87). Portanto, o controle social que se tornara bastante imperativo foi afrouxando e dando lugar a um controle pautado nas emoções individuais. Assim, com as mudanças psicológicas no curso da civilização e com a crescente regulação e autorregulação da conduta, os indivíduos passaram a ter consciência da importância de se absterem de seus desejos irracionais e do descontrole sobre seus impulsos, tornando-os civilizados.

O *habitus* social pode ser interpretado a partir de um determinado contexto: trata-se daquilo que o indivíduo manifesta em seu comportamento. Todavia, por mais que seja preservada a sua individualidade – sua forma de viver, pensar, agir e ser –, isso não ocorre isoladamente; a qual deve ser entendida por meio do intercruzamento das redes de interdependências que produzem diversas figurações e, assim, produz o *habitus* cultural de um determinado grupo específico, cujo *habitus*, por sua vez, também se mantém em constante movimentação por meio das diversas redes e relações de interdependências, caracterizando um movimento constante de transformação cultural ao longo do tempo.

Fazemos, assim, um breve relato dos acontecimentos, compreendendo-os sob o aspecto de um "processo civilizador" que estava iniciando. Então, podemos apontar como o advento das Cruzadas[27] e a consequente abertura do Mediterrâneo estão associados ao renascimento comercial e urbano e às novas exigências que o mercado consumidor solicitava, em especial os produtos trazidos do oriente. Para tanto, as feiras eram os locais de maior concentração desses produtos, as quais, por meio das trocas e

[27] A primeira Cruzada oficial ocorreu por volta de 1097, quando cerca de 30 mil homens da nobreza se dirigiram ao Oriente, liderados pela Igreja Católica, com a missão de combater o paganismo; no caso, como eram chamados os muçulmanos. Ao total, a tradição histórica nos indica nove Cruzadas entre oficiais (lideradas pela Igreja) e as não oficiais.

posteriormente das transações financeiras, foram cada vez mais encorpando uma rede internacional de comércio. Essas feiras tinham a sua organização atrelada a outro movimento que também ocorria: o ressurgimento das cidades e da vida urbana. Esse novo sistema internacional de comércio exigia ainda uma nova organização de Estado, com leis apropriadas, impostos específicos e unificados, pois isso evitaria que, para a circulação das mercadorias, os comerciantes pagassem impostos e taxas diferentes, e em grandes quantidades, pois, para cada um dos reinos e principados pelos quais a rota comercial seguia, os mercadores pagavam variadas taxas e impostos por meio das moedas ou principalmente por meio das trocas comerciais. Todo esse movimento que ocorria na sociedade ocidental europeia provocava maior interdependência entre os indivíduos. A esse respeito, Elias também afirma:

> Quanto mais prosseguia a interdependência das pessoas e, por conseguinte, mais terra e sua produção eram incluídos na circulação do comércio e da moeda, mais dependentes as classes superiores, que não trabalhavam, os guerreiros, ou nobreza, se tornavam das classes inferior e média, que trabalhavam, e mais estas últimas ganhavam em poder social. A ascensão das classes burguesas para a classe superior constituiu expressão desse modelo (ELIAS, 1993, p. 56).

Portanto, para Elias (1993), o processo histórico que ocorreu na sociedade europeia, desde a alta Idade Média, o qual culmina na formação do Estado moderno, tem como bases interpretativas alguns movimentos concomitantes, tais como: a constituição do aparelho estatal regulador sobre os indivíduos; a crescente interdependência entre os indivíduos e figurações conforme o avanço das bases capitalistas; e as mudanças no *habitus* cultural das pessoas. Ainda segundo esse autor, o processo do aumento da interdependência foi sintonizando as condutas das pessoas em relação às outras, criando uma teia de ações que ia se organizando cada vez mais de forma rigorosa e precisa. Nesse sentido, o indivíduo foi sendo compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável (ELIAS, 1993).

Dessa maneira, quando buscamos, nos acontecimentos históricos, como as Cruzadas, o processo de centralização do poder dos príncipes, do renascimento comercial e urbano, do surgimento da burguesia e do capitalismo. Em tantos outros acontecimentos, Elias (2011, 1993, 1994) nos apresenta uma compreensão de mundo que não desassocia indivíduos, relações humanas, mudanças comportamentais de todos esses movimentos. O “processo civilizador” se pôs em curso e se explica por meio da rede de interdependências humanas, definindo o seu curso de forma organizada e não planejada.

Dito isso, temos a convenção de classificarmos três tipos de Estado que foram sendo configurados de acordo com o tempo histórico e com as necessidades da ordem capitalista, a saber: o liberal (séculos XVIII e XIX, pós-Revolução Francesa); o intervencionista (século XX, pós-Primeira Guerra Mundial); e o neoliberal (da Guerra Fria aos dias de hoje – final do século XX e início do XXI).

Dessa maneira, o Estado liberal estaria pautado na liberdade individual das pessoas, valorizando e preservando a vida privada. Seu papel se limitaria a proteger seus cidadãos contra ataques externos, ou seja, a garantir a soberania nacional; promover a proteção interna dos membros da sociedade contra a

opressão e injustiças de outros membros; erigir e sustentar as instituições e obras públicas que fossem vantajosas para a sociedade e não atrativas para os capitalistas, seja pelo lucro e risco, seja pela incapacidade de eles mantê-los funcionando (SMITH, 1986). Em vista disso, a intervenção do Estado, além das funções mínimas já mencionadas, somente obstaculizaria os ganhos que o comércio livre poderia criar e estimularia o surgimento de monopólios e o protecionismo. Essa defesa ardorosa da liberdade do indivíduo e do mercado, e, consequentemente, a adesão ao capitalismo de mercado, deve ser entendida em um contexto sociopolítico-econômico próprio para a época, ou seja, "[...] não devemos esquecer que a realidade da qual falavam era a de um Estado que preservava privilégios absolutistas, protecionismo mercantilista e corrupção por toda parte" (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 86). Assim, torna-se compreensível que o alvo de ataque dos liberais constituiu o sistema de governo do Estado Absolutista, pois ele reprimia as liberdades e as iniciativas dos burgueses naquele momento.

O Estado Intervencionista, por sua vez, se apresenta em outro contexto: o pós-Primeira Guerra Mundial. Esse período foi marcado por grave crise econômica e por uma devastação material e psicológica que tomaram os países europeus, os EUA, e, por conseguinte, as relações comerciais abalaram também o restante do mundo. Assim sendo, as teorias keynesianas passaram a "ditar a cartilha" de como o Estado deveria atuar e intervir para que a economia voltasse a crescer, superando, assim, os desequilíbrios macroeconômicos de uma economia urbana industrial. Diante disso, Limoncic (2003, p. 17) afirma: "[...] gestaram-se e consolidaram-se novas ideias de Estado e economia, marcadas pela percepção da crise das práticas e da visão de mundo do laissez-faire". Nesse contexto, a política do *New Deal* é constituída nos EUA, reorganizando a forma do trabalho, pois, até então, as relações patrão/empregado se davam exclusivamente no cunho particular; todavia, a partir de então, pode-se também discutir tal relação por meio da normatização feita com base na intervenção estatal, que tinha por objetivo promover uma paz industrial, para que a produção obtivesse sucesso (LIMONCIC, 2003). Obviamente o *New Deal* não se limitou a essa ação, mas todas elas tinham o mesmo objetivo: o retorno ao crescimento econômico. A intervenção do Estado, denominada *Welfare State*, reinou, sobretudo, após o fim da Segunda Guerra Mundial, isso aliado ao fato da grande necessidade de recuperação dos países envolvidos na guerra.

Essa concepção de Estado é também conhecida como modelo burocrático weberiano de gestão centralizadora, monopolista e controladora. O Estado do *Welfare State* é criticado exatamente porque tal burocracia teria levado aos entraves e lentidões do sistema como um todo, pondo em xeque a qualidade dos serviços prestados pelos setores públicos. Assim, passam a ganhar força as ideias de descentralização e liberdade, muito presentes no liberalismo.

As ideias de retorno ao liberalismo preconizadas por Friedrich Hayek desde a publicação de "O Caminho da Servidão" (em 1944)[28] ficaram marginalizadas diante da força do *Welfare State* e do Keynesianismo. No entanto, iam gradativamente ganhando força à medida que a Guerra Fria se intensificava criando a necessidade da reestruturação da dinâmica do capitalismo competitivo. Nesse contexto, um segundo nome desponta como teórico neoliberal: Milton Friedman publica "Capitalismo e Liberdade" (1962) e, com Rose Friedman, "Liberdade de escolher. O novo liberalismo econômico" (1980). Isso foi fundamental para alicerçar o que viria a seguir com Margareth Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1980), pondo em prática e impondo, de forma avassaladora, o neoliberalismo como política econômica e de Estado, não apenas sobre a Inglaterra e os EUA, mas sobre todos os países capitalistas periféricos.

O Estado (mínimo) defendido por esses teóricos teria por função primordial zelar pelo bom funcionamento do mercado, garantindo a ordem e elaborando leis de proteção à propriedade privada, leis de proteção à liberdade de expressão, manutenção dos cárceres e a defesa das fronteiras (MALAGUTI, 1998, p. 59). Em outras palavras, o Estado deveria intervir, mas apenas para estabelecer um sistema eficaz de concorrência; para tanto, deveria atuar em áreas ou setores pouco atrativos para a iniciativa privada e criar toda uma infraestrutura de transportes, hospitais, polícia, tribunais, escolas fundamentais e exército, tudo para facilitar a vida dos empreendedores. Assim, todas as atitudes do governo deveriam estar voltadas para a mercantilização da sociedade, consolidando a hegemonia do capital como potência social (MALAGUTI, 1998, p. 72). Diante dessa concepção, podemos concluir que o Estado (mínimo) é aquele que deve garantir aos setores privados a facilidade de atuação e empreendedorismo, promovendo a liberdade de produção e comercialização. Também é aquele que minimamente garante as necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos, para que estes, por conta própria, busquem, na iniciativa privada, o fornecimento de serviços, tais como saúde e educação.

Dessa maneira, diante das especificidades dos tipos de Estado que tradicionalmente são apresentadas, podemos afirmar que, também no Brasil, o Estado tem sido constituído ante a oscilação do movimento que pende ora para o intervencionismo, ora para o liberalismo, porém com as próprias peculiaridades. Tratamos, assim, das questões educacionais relacionando-as às últimas décadas e, dessa forma, descrevendo um pouco do processo que ocorreu no país quanto às questões ligadas ao direito à educação e à democratização da escola pública, mais precisamente a partir da década de 1980.

O processo de democratização da escola pública e o direito à educação

No campo legislativo, temos a Constituição Federal de 1988 como grande marco para a universalização do ensino, quando a educação passou a ser conceituada legalmente como um direito social. No caso da

[28] As datas mencionadas para os livros – O caminho da servidão; Capitalismo e Liberdade; e Liberdade de escolher – referem-se às versões originais, e não às quais tivemos acesso para a leitura, conforme citado nas referências.

educação escolar, a Lei n.º 9394/96 passou também a garantir a obrigatoriedade e a regulamentação desse direito (BRASIL, 2015)[29].

A partir daí, compreendemos que a educação é indubitavelmente um direito social que garante ao indivíduo o seu acesso a algumas dessas condições básicas, para que esse sujeito se insira socialmente, mesmo funcionalmente. Portanto, caberá definir seu posicionamento social também pelo acesso, pela permanência do indivíduo na escola e pela qualidade do processo educativo.

Diante disso, buscamos determinar quais são os elementos que garantiriam direito à educação, e Lima (2015) nos elucida estabelecendo seis pilares para a efetiva garantia desse direito: 1) a gratuidade, portanto sem a intermediação do mercado; 2) a oferta garantida pelo Estado; 3) a universalização das vagas; 4) o financiamento garantido pelo Estado; 5) a punição aos gestores que negarem vagas; 6) e, por fim, a qualidade da oferta educacional.

Dessa forma, observamos que em geral, entre muitos fatores, são utilizados como indicadores de qualidade educacional os índices sobre o número de matrículas (garantindo o acesso de todos), diminuição dos índices de evasão, reprovação e defasagem escolar e resultados das avaliações em larga escala. Focaremos aqui a questão do chamado "fracasso escolar" caracterizado por um conjunto de insucessos na vida escolar do estudante como repetidas reprovações e interrupção da série cursada[30], causando a distorção idade-série-ano.

Em face disso, quando nos atentamos para o passado recente da história da educação brasileira, mais precisamente para antes do marco legal da Constituição Federal de 1988, notamos que todas as questões que envolvem o "fracasso escolar" não eram evidenciadas, pois em geral a exclusão do processo escolar era concretizada pelos altos índices de crianças e adolescentes que não realizavam a matrícula ou sua frequência se encerrava nos anos iniciais de escolarização. Mas, no momento em que se torna obrigatória a garantia dos direitos às crianças e adolescentes, todas essas questões são postas à luz. É algo simples de compreender: sem a obrigatoriedade do ensino público, a grande maioria da população em idade escolar não tinha acesso à escola, ou nela não conseguia permanecer e/ou não retornava para ela; portanto, aquele que estaria fora da "idade certa" era "invisível" aos olhos da sociedade, uma vez que ele não pertencia ao quadro escolar.

Assim sendo, os altos índices de defasagem escolar, reprovação e evasão são apontados na década de 1990 como indicadores do que seria a má gestão do Estado, ao menos era isso que foi defendido pelos

[29] A LDB sofreu alteração em 2013, o que ampliou a idade garantida ao direito e à obrigatoriedade sobre o ensino, que antes era dos 7 aos 14 anos, passando a ser dos 4 aos 17 anos, conforme a Lei n.º 12.796/13.

[30] Compreendemos que os termos evasão/abandono/desistência deixam subentendida uma escolha de o estudante parar com seus estudos; portanto, preferimos usar o termo interrupção, pois, segundo Coimbra (2008), seria mais apropriado, tendo, assim, não o estudante como o foco do problema, mas as circunstâncias que o levam a sair da escola, compreendendo o problema em sua conjuntura mais ampla.

neoliberais. O Estado intervencionista passou a ser questionado, pondo em questão a sua eficiência gerencial.

Desse modo, a crítica neoliberal aos direitos sociais apontavam essas conquistas como benevolências assistencialistas. Por essa concepção, o Estado não deveria encarregar-se de questões como saúde, educação, previdência social, habitação e, muito menos, combater as desigualdades sociais, pois defendiam a ideia de que, no decorrer natural da liberalização econômica, cada indivíduo teria a possibilidade de garantir por si mesmo essas necessidades, o que promoveria um generalizado melhoramento da questão social (VALADÃO, 1997, p. 16). Tudo isso, em virtude de uma modernização exigida pelo mercado competitivo que entrava na onda da globalização. Por conseguinte, no setor educacional, a temática sobre a eficiência adotava critérios baseados na competência e incompetência, impondo limites ao tema universalização e ampliação quantitativa do ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 138-139).

Nesse ponto do debate, enfatizamos a questão dos direitos sociais, que, na figuração neoliberal, são postos em segundo plano, pois, mesmo quando a legislação prevê a sua garantia, a lógica do mercado e do favorecimento aos setores privados desprivilegia o acesso universal, gratuito e de qualidade da população em relação aos setores que historicamente foram conquistados como direitos, como o caso de que tratamos aqui: o da educação.

E é aqui, no ponto sobre a qualidade educacional, que procuramos definir o tipo de qualidade ao qual nos referimos. Essa discussão em geral tem sido polêmica e, de acordo com Tedesco (2015), Araújo (2011) e Alves (2012), o conceito de qualidade tem sido debatido em dois pilares: a Qualidade Total e a Qualidade Social. Esses dois modelos educativos fornecem respostas diferentes para as mesmas perguntas: para quem serve a educação? E que tipo de sociedade queremos formar? Dessa maneira, a ideia sobre a Qualidade Total está atrelada à concepção de Estado mínimo que, sintonizado com a lógica da competitividade e da educação pragmática e tecnicista, impõe duras críticas à gestão pública em favor do gerenciamento privado. É um modelo que serve aos interesses capitalistas e desprivilegia a educação em sua formação humanista. Do outro lado, temos a concepção da Qualidade Social, comprometida com os princípios da universalização do ensino, da valorização do público e de uma educação que tenha como objetivo central formar indivíduos que se percebam como indivíduos cidadãos plenos em seu envolvimento político e social.

Desse modo, os discursos neoliberais têm-se apoiado na concepção de Qualidade Total para tecer críticas ao que para os neoliberais seria uma ‘ineficiência’ do Estado. Sobre essa questão, Beisiegel (2005) afirma que as críticas que neoconservadores e neoliberais fazem à escola pública desconsideram os novos tempos em que essa escola se forma. Ou seja, em pensamentos retrógrados, fazem comparativos da escola atual com uma escola que não existe mais: uma escola elitista, propedêutica, que preparava uma camada

seleta da sociedade para o ingresso em algumas escolas superiores bem definidas. Portanto, dizer simplesmente que a escola de hoje não tem qualidade é fundamentar-se em um tempo de exclusão e segregação social, em que essa escola do passado, dita com qualidade, atendia a um número específico de alunos bem selecionados, e aqueles que não se encaixavam eram alijados do processo de escolarização e não pertenciam mais às estatísticas.

Portanto, vivemos um momento em que a democratização da escola expôs tensões e evidentemente há desafios sérios a serem resolvidos. Contudo, afirmamos que isso não desqualifica a escola pública, como querem apregoar os neoliberais, os quais, por sua vez, se apoiam nos problemas enfrentados pela escola pública, para criticar uma dita ineficiência da gestão pública na educação, associando a isso o que chamam de currículos inadequados, incompetência dos professores e má utilização de recursos públicos. Desse modo, uma nova ordem passou a figurar no Estado neoliberal à brasileira: a chamada Terceira Via.

A Terceira Via e o debate sobre as concepções de qualidade na educação

O que conhecemos como Terceira Via é, na realidade, uma vertente da política neoliberal. No Brasil, por exemplo, esse é o formato que tem composto as políticas públicas desde o governo FHC até a era petista, apesar de diferenças significativas entre ambos os períodos. No entanto, podemos dizer que ambos os governos mesclaram elementos da social democracia, principalmente nas questões relativas às políticas econômicas, mas também por medidas mais à esquerda quanto às questões sociais, principalmente na "era Lula". Em outras palavras, a Terceira Via mantém, entre outros fatores, a cartilha neoliberal econômica de incentivo aos setores privados, como ainda cria mecanismos de ampliação aos benefícios sociais. No Brasil, existem vários exemplos de programas populares que visam a essa ampliação, tais como o programa Bolsa-Família, o Pro-Jovem, os financiamentos educativos. Assim sendo, a Terceira Via faz críticas contundentes aos problemas sociais iminentes ao neoliberalismo, mas não descarta a teoria econômica clássica neoliberal. A esse respeito, Vera Peroni (2009) comenta que, diante da crítica neoliberal à gestão pública, sob o formato da Terceira Via, se propõe a parceria com o Terceiro Setor. Assim, o Estado passa a se distanciar das suas responsabilidades sociais e transfere isso para os setores privados. No caso do Terceiro Setor, esse processo de "privatização" transcorre por meio do "engajamento" político-social da sociedade civil, organizada por meio das ONGs, associações e institutos. Ou seja, aquilo que parecia ser um engajamento civil se apresenta, de fato, como a entrada maciça do privado no público, uma vez que essas organizações são financiadas, controladas e gerenciadas por empresas e/ou entidades e/ou pessoas de caráter particular.

Daí em diante, a democratização do ensino e a descentralização das decisões políticas, como a chamada gestão democrática e conselhos participativos, apenas para citar alguns exemplos, promoveram, então, um Estado descentralizador e menos autoritário, mas também, junto a isso, um processo de

desresponzabilização do Estado pelo papel básico nas garantias dos direitos sociais adquiridos. Nessa lógica, tudo passa a ser privatizado e, assim, aquilo que, para os neoliberais, é tido como "incompetência" do Estado precisaria ser substituído pela "competência" do gerenciamento particular.

Dessa maneira, o conceito de Qualidade Total, apregoado pelos neoliberais e manifestado por meio da Terceira Via e da parceria público-privada, está ligado à reformulação do sistema produtivo capitalista. Assim, em lugar da uniformização e do rígido controle, segundo preconizava o taylorismo-fordismo[31], flexibilizava-se o processo, conforme recomendava o toyotismo[32]. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo; nesse caso, o controle decisivo se desloca do processo para os resultados. O toyotismo, ao contrário do taylorismo (produção em série e em grande escala, visando atender às necessidades do consumo em massa), visa à produção em pequena escala dirigida ao atendimento de terminados nichos de mercado altamente exigentes (SAVIANI, 2013, p. 439).

Em geral, alguns autores, como Motta (2007), Montaño (2002), Neves (2005), Simões (2009), Peroni (2008), Adrião e Peroni (2008), Peroni e Silva (2011), Chaves e Motta (2011), desferem críticas às parcerias público-privadas, pois denunciam que elas são uma medida adotada pelo Estado capitalista neoliberal terceirizando os serviços sociais, a fim de que esse se concentre nas políticas macroeconômicas. Além disso, apontam que a forma como essas instituições (parcerias) prestam seus serviços é baseada na teoria do capital humano, tendo por objetivo a manutenção da ordem social para atenuar as tensões sociais.

A teoria do capital humano surgiu como tentativa de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" da produção. Criou-se, assim, a crença de que os indivíduos, quando qualificados por meio da educação, ampliam a produtividade econômica do país e, consequentemente, também as taxas de lucro do capital (FRIGOTTO, 2006). Assim, essa teoria, ao valorizar o humano na mesma lógica em que se valoriza o capital, deslocou para o âmbito individual todos os problemas sociais, como desemprego e desempenho profissional. A responsabilização das mazelas sociais, portanto, recaem sobre a eficiência ou ineficiência do indivíduo, eximindo o Estado, os sistemas educacionais e a sociedade.

E, nesse quadro, a educação precisaria ser gerida pelo conceito de "Qualidade Total", o qual se expressa em dois vetores: a satisfação total do cliente e a captura da subjetividade do trabalhador, que deve "vestir

[31] Taylorismo e fordismo são formas de organização da produção industrial no mundo fabril do século XX. Esses sistemas organizativos revolucionaram os conceitos de produção e trabalho fabril, pois criaram formas de maximizar a produção e, consequentemente, os lucros. O taylorismo aperfeiçoou a técnica de divisão do trabalho, fazendo que apenas alguns superiores detivessem o conhecimento total da produção, controlassem e fiscalizassem os demais funcionários. Em contrapartida, o fordismo criou as linhas de produção, acelerando o tempo de fabricação.

[32] O toyotismo é outro sistema de produção criado no Japão, na década de 1960, e se tornou uma alternativa administrativa no pós-guerra. Tem por característica menos rigidez e controle da produção e, ao contrário do taylorismo e do fordismo, não visa à produção desenfreada, mas a uma produção baseada em estudos de mercado para que se produza apenas o necessário para atender à demanda, gerando lucros certos e deslocando, assim, a atenção do processo produtivo para obter resultados lucrativos e certeiros.

a camisa da empresa" e, assim, procura atingir ao máximo o grau de eficiência e produtividade, elevando ao extremo a competitividade entre os trabalhadores. Esse modelo transposto para as escolas, segundo Saviani (2013), passou a considerar os professores como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como um produto. No entanto, "[...] o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes" (SAVIANI, 2013, p. 440).

Considerações finais

Observamos, em nosso estudo, que a origem do Estado moderno, segundo a teoria figuracional, está relacionada ao advento do capitalismo e da centralização coercitiva da força, mas principalmente às mudanças culturais que ocorreram na sociedade ocidental europeia desde o século XII. Assim, por meio das alterações nas sociogêneses e psicogêneses dos indivíduos (marcadas pela crescente autorregulação), as individualidades foram cada vez mais se complexificando nas diversas relações sociais e interdependentes que iam formando as muitas figurações sociais, inclusive a figuração de Estado. Tais mudanças, chamadas também por modificações no *habitus* cultural da sociedade em questão, foram capazes de figurar a ideia de Estado moderno nas suas formas variadas – liberal, intervencionista, neoliberal – e também a Terceira Via, no caso mais recente da história do Brasil.

Dessa maneira, compreendemos em Elias (1993, 2001, 2011) que o "processo civilizador" se encontra em curso. Assim, nesse contexto de constante movimentação, olhamos para a história do Brasil (e para as questões sociais e educacionais) e observamos quão recente se encontra a trajetória de democratização da escola pública, associada ao direito à educação, e como tal percurso só pode ser analisado sob à luz da compreensão do Estado neoliberal, modelo que tem figurado no *habitus* cultural de nossa atual sociedade brasileira.

Portanto, com base nessa análise, podemos definir nossas possíveis respostas para a questão central: qual o tipo de educação que a nossa sociedade quer produzir? Se nos basearmos na concepção do Estado mínimo, teremos como parâmetro a ideia da Qualidade Total (associada ao mercado), mas se pretendemos uma educação de visão humanista, teremos como parâmetro a ideia da Qualidade Social da educação e, por conseguinte, o enfrentamento de uma realidade que vem sendo posta pelo Estado brasileiro: a Terceira Via e sua parceria com o Terceiro Setor. Trata-se de um embate não findado, porém possível de reverter, uma vez que, como já nos apontava Elias (1993, 2001, 2011), o processo civilizador está em constante movimento.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Org.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade Total x Qualidade Social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. IX ANPED SUL. **Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul**, 2012.

ARAÚJO, Gilda Oliveira. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "O problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**. n. 39, Curitiba, jan./abr. 2011. p. 279-292.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmaras, 2015.

CHAVES, David Santos; MOTTA, Vânia da. Parceria público/privada entre o Instituto Ayrton Senna e a secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro**:** estudo de caso. **Revista UNIABEU Belford Roxo**. v. 4, n. 7, mar./ago. 2011.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar**: contribuições para o debate a partir da análise do projeto de classes de aceleração. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____.**Processo Civilizador:** formação do Estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. **Processo Civilizador:** uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ESPING-ANDERSEN, G. **As Três Economias Políticas do Welfare State**. São Paulo: Lua Nova, 1991.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. (s.l.): Artenova, 1997.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**. O novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2006.

HAYEK. Friedrich A. **O caminho da servidão**. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marcelo. **Disciplina de Tópicos I**: história, sociedade, cultura e políticas educacionais. 2015. Transcrição de fala de aula gravada da Disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo. 8 jun. 2015.

LIMONCIC, Flávio. **Os inventores do New Deal:** Estado e sindicato nos Estados Unidos dos anos 1930. 2003. 289 f. Tese (Doutorado em História Social). – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/teses/pt/2003_dout_ufrj_flavio_limoncic.pdf>. Acesso em: 6 maio 2015.

MALAGUTI, Manoel Luiz. Smith e Hayek, imanados na defesa da regra do jogo**.** In: MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo; CARCANHOLO, Marcelo Dias. (Org.). **Neoliberalismo:** a tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1998.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina, Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. v. 30, n. 108, p. 761-778, Campinas, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 maio 2015.

PERONI, Vera; SILVA, Maria Vieira. Estado, terceira via, terceiro setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de Pesquisa Científica na Área de Administração Educacional Edital – Jovem Pesquisador. Processo n.º 565709/2008 9, 2011. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A História das ideias pedagógicas do Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SIMÕES, Roberto Alves. **Crítica à Educação Capitalista**: Apontamentos para um estudo sobre a invasão da Escola Pública pelo Terceiro Setor. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SMITH. Adam. **A riqueza das nações.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

TEDESCO, Anderson Luiz. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 8, n.16, Belo Horizonte, jul./dez. 2015. p. 173-197.

VALADÃO, Vanda. **A crítica de Hayek e Friedman ao Estado de Bem-Estar.** Interface, n. 3, Vitória, nov./1997. p. 9-34.

Orçamento da Educação Especial no Espírito Santo: equilíbrio de forças entre o Estado e as Instituições Especializadas

Gildásio Macedo de Oliveira[33]

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar a implicações ocorridas no orçamento da Educação Especial do Espírito Santo após a mudança na forma de apoio financeiro às Instituições Especializadas. Compreendemos o orçamento público como uma trama de relações marcadas por tensões brandas e/ou mais densas, conforme o curso do "jogo social". Com a terceirização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorreu o estreitamento das relações estabelecidas entre o estado e as Instituições Especializadas. Desse modo, significativos recursos públicos deixaram de ser investidos na escola pública, em detrimento da legitimação da filantropia para o alcance dos direitos sociais das pessoas com deficiência.
Palavras-chave: Educação Especial. Instituições Especializadas. Orçamento Público.

Abstract

This study aimed to analyze the implications that occurred in the budget of the Special Education of the Holy Spirit after the change in the form of financial support to specialized institutions. We understand the public budget as a web of relationships marked by soft and / or denser tensions, as the course of the "social game". With the outsourcing of Educational Service Specialist (AEE) was the strengthening of relations between the state and the Specialized Agencies. Thus, significant public funds ceased to be invested in public schools, to the detriment of the legitimacy of philanthropy to achieve the social rights of people with disabilities.
Keywords: Special Education. Specialized institutions. Public budget.

Introdução

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 é considerado o grande marco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Ao ponto que em 25 de agosto de 2009, o Congresso Nacional brasileiro ratificou seus preceitos no ordenamento brasileiro com o *status* de emenda constitucional. A rigidez e a alta representatividade parlamentar necessária para o acolhimento da convenção pela nossa lei maior demonstra o comprometimento assumido pela sociedade brasileira com as pessoas com deficiência.

De fato, ao incorporar à Convenção, a nossa Constituição acatou a determinação da superação do modelo clínico, que tomava a pessoa, essencialmente, pela sua condição orgânica, desconsiderando as condições sociais e históricas que deliam os modos de viver nessa situação específica.

Por outro lado, vale considerar que a Constituição de 1988 foi primeira constituição brasileira a consagrar de modo explícito o ingresso de outros direitos por via de tratados internacionais no nosso ordenamento.

[33] Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: **gildasioo@bol.com.br**

Entretanto, o conteúdo desses tratados deve necessariamente "[...] espelhar a substância dos princípios e normas previstos na Constituição de 1988" (BULOS, 2015, p. 717).

De certo, a Constituição e a Convenção são de fontes distintas[34], a primeira do poder constituinte originário e a segunda ratificada pelo poder constituinte derivado reformador. Nesse sentido, não há qualquer preferência entre si, ao contrário esses instrumentos legais amoldam-se num encaixe perfeito e formam uma única peça normativa – a constituição pátria.

Como bem lembra Bulos (2015, p. 810), o Estado ao definir direitos sociais, como no caso a educação, nos oferece apenas "[...] uma garantia de índole institucional. Isso não é o suficiente. Só mediante profunda mudança de mentalidade para a eficácia social de tais dispositivos se realizar". Nessa esteira, não sem motivações de dimensões políticas e econômicas, a proposta constitucional conclamou a colaboração da sociedade civil para efetivar o direito à educação. Por essa via, o próprio texto constitucional apontou caminhos para a participação direta de terceiros, ou seja, ao se falar de Educação o sujeito ativo pode ser o próprio Estado ou os particulares. Um dos caminhos apontados diz respeito à *livre iniciativa privada,* expressa no art. 209 da Constituição Federal.

Nessa ordem, Cury (2008, p. 17-19) ressalta que,

> No campo da liberdade de ensino, é o ensino que dá o tom; **no campo público, é a aprendizagem do estudante que marca o direito.** Contudo, para ambos a relação aprendizagem/ ensino ou ensino/ aprendizagem representa **um bem público ainda que mediado pela iniciativa privada (**grifo nosso).

O segundo caminho que a Constituição aponta para participação de terceiros na educação, também na forma da participação disciplinada, foi à possibilidade da oferta de ensino pelas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Melhor dizendo, consiste na possibilidade de ampliação da atuação estatal por meio de incentivos a iniciativa privada de interesse público. "[...] Ao invés de o Estado desempenhar, ele mesmo, determinada atividade, opta por incentivar ou auxiliar o particular que queira fazê-lo, por meio de auxílios financeiros ou subvenções, financiamentos, favores fiscais etc" (DI PIETRO, 2014, p.254). Nessa ordem, a Constituição Federal disciplinou:

> Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, **podendo** ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:
>
> I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
>
> II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;
>
> III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
>
> IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos

[34] **Poder constituinte originário** - poder atribuído aos constituintes que elaboram a primeira estrutura constitucional. **Poder constituinte derivado reformador**: poder de alterar a carta constitucional por emendas. Recurso instituído pelo poder constituinte originário.

(BRASIL, 1988, grifo nosso).

Esses apontamentos iniciais evidenciam o lugar da *participação* da sociedade civil, inclusive sob a modalidade de associações e/ou grupos empresariais, na oferta pública da educação. Mas, de forma *disciplinada*, o que de certo modo, constitui a aplicação do princípio da supremacia do interesse público. Di Pietro (2014, p. 38) diz que esse princípio "[...] é inerente ao próprio conceito de serviço público; este é público porque é de titularidade do Estado, e é de titularidade do Estado porque atende a necessidades coletivas".

Norbert Elias e os dados estatísticos

A perspectiva relacional de Norbert Elias propõe a superação de análises unilaterais, focadas no indivíduo e foca-se nas relações sociais. Nesse contexto de análise, analogamente tentamos superar a ideia do orçamento público como uma peça financeira estática de mera alocação de recursos. Por outro lado, o entendemos como um importante indicador empírico[35] que assinala as variações específicas no modo como as pessoas são pegas nas cadeias de interdependências instituídas por relações funcionais que não consegue controlar. Conforme (ELIAS, 2005, p. 107): "A estatística desempenha um papel essencial, mas a sua função é de indicador, assinalando as variações específicas no modo como as pessoas são apanhadas numa rede de relações".

A perspectiva relacional traz que os indivíduos não são como "[...] postes sólidos entre os quais, posteriormente se pendura o fio dos relacionamentos" (ELIAS, 1994, p.25). Nesse sentido, compreendemos que o orçamento - por meio de seus programas, ações e subfunções - não são gavetas abertas esperando para serem preenchidas com recursos públicos. Esse mesmo autor afirma que

> [...] hoje em dia, as exigências da estatística muitas vezes ditam o modo como os sociólogos põe as suas questões. Frequentemente, o tipo de estatística apenas se presta à investigação do comportamento de muitos indivíduos separados, imaginando-os como sendo absolutamente independentes uns dos outros (ELIAS, 2005, p. 144).

Entretanto, o autor completa: "Isto não significa que não haja lugar na investigação sociológica para os estudos estatísticos que lidam com características comuns do comportamento dos membros de certos grupos. Estes são em muitos casos indispensáveis" (ELIAS, 2005, p. 114).

A luz do entendimento elisiano, compreendemos que a alteração da forma de apoio do poder público às Instituições Especializadas, pela via de contratação de seus serviços especializados, dá o contorno da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no estado do Espírito Santo. Portanto, as relações sociais estabelecidas, de certa forma, são refletidas no orçamento. Nesse horizonte, considera-se o orçamento público como um retrato da sociedade e que pode revelar suas prioridades, grupos, setores e regiões que mais dele se beneficiam (OLIVEIRA, 2009). Obviamente, o estudo das interpenetrações

[35] Norbert Elias não se dedicou aos estudos ao orçamento, entretanto sua perspectiva processual figuracional representa um auxílio a formular novas perspectivas de análise.

sociais não se realiza apenas com os dados orçamentários, no entanto acreditamos que seja uma importante contribuição.

Elias nos alerta que o resultado de determinado planejamento humano - no nosso caso o resultado orçamentário da Educação Especial - não existe independente das relações dos indivíduos. Pelo contrário, representam uma longa cadeia de atos interdependentes e que em determinado instante se encontra representado num documento. Dessa forma, cada decisão por mais simples que pareça, seja ela velada ou não, foi marcada por tensões que expressam, direta ou indiretamente, uma ordem *sui generis*.

Modelo de Contratação das Instituições Especializadas no estado do Espírito Santo

Sob a alegação do aumento de matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial nas escolas comuns, mais especificamente alunos com Deficiência Mental e Transtornos Globais do Desenvolvimento, o estado do Espírito Santo a partir de 2014 mudou o formato de apoio às Instituições Especializadas. Anteriormente, o apoio acontecia por meio de auxílios, subvenções e cessão de mão de obra. Com a mudança, o estado passou a contratar os serviços educacionais das Instituições Especializadas pelo valor de R$ 325,77 (trezentos e vinte e cinco reais e setenta e sete centavos) por aluno/mês, para atendimento no turno contrário a escolarização.

A Resolução CNE/CEB Nº. 4 de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica define que

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, **na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular,** no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em **centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou** de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Notoriamente, percebemos que o legislador brasileiro evidencia a preferência pelo investimento do recurso público na escola pública e residualmente a destinação para as Instituições Especializadas.

Ao analisar os equipamentos públicos do estado do Espírito Santo que podem ofertar o AEE, encontramos que 286 escolas estaduais possuem sala de recursos[36] ou estão em fase de organização, pois já receberam os equipamentos necessários. Somado a isso, nas mesmas condições, estaria às 815 salas de recursos distribuídas nas escolas municipais dos 78 municípios capixabas, que prioritariamente

[36] A implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas públicas de Educação Básica ocorre a partir da doação, pelo **Ministério da Educação**, de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender as especificidades educacionais de estudantes com deficiência. O processo de implantação de salas de recursos se iniciou em 2005.

direcionam-se para o AEE dos alunos do ensino fundamental e da educação infantil (Art. 211, § 2º da CF/88). Além disso, o estado possui 05 Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos.

Por outro lado, conforme os dados do Censo Educacional disponibilizados pela Subgerência de Estatísticas Educacionais (GEIA/SEDU) há no estado 77 Instituições Especializadas privadas sem fins lucrativos que ofertam Atendimento Educacional Especializado.

Feitas esses apontamentos e ao analisar o orçamento público da Educação Especial no Espírito Santo, percebemos que a oscilação do pêndulo do investimento público tendeu na direção oposta ao investimento público na escola pública. Nesse ponto, recordamos de Bulos (2015) quando sublinha que garantia de índole institucional pouco importa para efetivação dos direitos sociais.

Conforme destacado por Elias, em *A sociedade dos Indivíduos,* às vezes não conseguimos enxergar a floresta por causa das árvores. Com efeito, mesmo aqueles indivíduos ou instituições que possuam muito poder, isto é capacidade de aumentar ou reduzir a dependência do outro em relação a você ou alguém, são dependentes dos demais num todo relacional. Isto confere particularidades específicas, que não foram planeadas previamente por ninguém. Desse modo, a relação do Estado com Instituições Especializadas, pode ser representada como uma "[...] função que só é formada e mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos da estrutura específica e das tensões específicas desse contexto total" (ELIAS, 2005, p.22).

Nesse contexto, Lanna Junior (2010, p.20) nos lembra de que

> Na primeira metade do século XX, o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência e apenas expandiu, de forma modesta e lenta, os institutos de cegos e surdos para outras cidades. As poucas iniciativas, além de não terem a necessária distribuição espacial pelo território nacional e atenderem uma minoria, restringiam-se apenas aos cegos e surdos. Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física.

Após a criação da primeira APAE em 1954, o movimento se espalhou pelo território nacional e atualmente conta com uma "[...] importante Federação Nacional das Apaes, com mais de mil entidades associadas" (MAZZOTA, 2011, p.47). Diante dessa vertiginosa expansão, os recursos públicos educacionais transformaram a partir de então em uma arena orçamentária[37] (GOMES, 2007). Nesse sentido, ao traçar o perfil do financiamento da Educação Especial no Brasil, Sobrinho e Gomes (1996, p.11), compreendem que:

> Os processos decisórios nesta área são, com efeito, competitivos e conflitivos, distando do paradigma do ator racional, em que o governo é visto como um agente unitário que faz escolhas racionais. As ações são muito melhor explicadas pelos paradigmas político

[37] Para Gomes (2007, p.16), "Os processos decisórios sobre recursos financeiros em geral são comparáveis a uma arena, onde competição e conflito são incessantes".

> e do processo organizacional. (...) isto é, produtos de compromissos, conflitos e confusão de altos funcionários, com interesses e influências desiguais. (SOBRINHO; GOMES, 1996, p.11)

Dessa maneira, percebemos que na lacuna deixada pelo Estado brasileiro desde os meados do século passado possibilitou a sociedade civil organizada expandir vertiginosamente os espaços de acolhimento às pessoas com deficiência. Dessa forma, os lugares conquistados pelas Instituições Especializadas veem proporcionando as condições necessárias para reivindicação de recursos públicos. Isto é, mesmo que atualmente esses espaços sejam considerados por muitos um entrave à inclusão escolar, a relação de pertencimento das famílias e dos usuários com as Instituições Especializadas vem garantindo um grande potencial reivindicatório que, de certa forma, força o fomento do Estado. Nesse aspecto, Glat, Blanco e Redig (2015, p. 102), confirmam que "[...] essas agremiações possibilitam um *lócus* de pertencimento, levando famílias e profissionais a se identificar com a luta por melhores condições de vida por meio de mais investimentos e apoio do Governo". Entretanto, como bem salienta Elias (2015, p.85-86), as "[...] mudanças na estrutura das sociedades, nas relações globais de interdependências funcionais, podem induzir um grupo a contestar o poder de coerção do outro grupo, o seu «potencial» de retenção".

Cabe salientar que, a lei do FUNDEB - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que foi alterada pelo nº 7.611 de 11 de novembro de 2011, disciplinou que a matrículas do AEE nas Instituições Especializadas, só seriam contabilizadas se e somente se os alunos tivessem vínculo obrigatório com a escolarização na escola comum. Desse jeito, notamos que em 2012 e 2013, ocorreu a diminuição do repasse de recursos financeiros e de mão de obra cedida às Instituições Especializadas. Desse modo, foi um fator essencial para que as Instituições reivindicassem a posição alcançada historicamente.

Desse modo, o debate foi marcado com muita pressão política, conforme observamos em reportagem veiculada no site[38] da federação das APAES do Espírito Santo no dia 18 de outubro de 2013,

> Caso não haja resposta às instituições prometem levar cerca de 10 mil pessoas às ruas em diversos pontos do Estado para manifestações que fecharão rodovias e avenidas entre os dias 28 e 31 de outubro. O objetivo é chamar a atenção da sociedade para a forma como o Governo do Estado está tratando a política para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla no Espírito Santo. Os protestos já estão sendo planejados. A decisão das instituições foi tomada após mais de 10 meses de negociação que não avançaram na velocidade necessária, apesar do compromisso feito pelo governador Renato Casagrande, em agosto, quando recebeu a Feapaes em seu gabinete, no Palácio Anchieta, e afirmou que as Apaes e Pestalozzis seriam contratadas para atendimento no contraturno aos alunos com deficiência intelectual e múltipla incluídos em escolas regulares.

Nesse *jogo*, após esse ano de embates, o equilíbrio se estabeleceu, mesmo que momentaneamente e a proposta foi avaliada e aprovada pelo estado por meio do edital 001/2014 de 20 de janeiro de 2014.

[38] Disponível em http://www.apaees.org.br/noticia.phtml/55555. Esse posicionamento foi dado um dia depois do lançamento da Frente Parlamentar em defesa das pessoas com deficiência na Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo.

Ratificando essa celeuma, a Associação dos Municípios do Estado do Espírito Santo (AMUNES) veiculou notícia em seu site[39] no dia 02 de fevereiro de 2014 descrevendo esse percurso de aprovação da proposta e o valor acordado de R$ 325,77 (trezentos e vinte e cinco reais e setenta e sete centavos) por aluno/mês:

> Após uma série de reuniões, troca de informações, esboço de projeto e muito diálogo, Governo (SEDU), Prefeituras e entidades concluíram documento que vai nortear os investimentos em Educação Especial e facilitar a vida de pais e mães de alunos da Apaes e Pestalozzis. A partir dos levantamentos ficou mais fácil saber o tamanho do investimento necessário para a manutenção das instituições e, finalmente, pode se dizer que o atendimento está garantido. Foi construído um novo modelo de gestão, com regras mais claras, papéis definidos. Junto com as Federações das Apaes e Pestalozzis, chegou-se a uma planilha de custos e, consequentemente, ao valor por aluno de R$ 325,77 (trezentos e vinte e cinco reais e setenta e sete centavos). Antes o Estado cedia professores, pessoal, material e estrutura. Não havia uma regra. Cada município se relacionava com essas instituições de acordo com o jeito de trabalhar da administração, causando insegurança se haveria ou não continuidade no apoio recebido.

Essas questões nos remetem a Elias (2005, p.104), quando o autor afirma que "[...] as oportunidades de controlar o jogo podem aumentar à medida que as pessoas se tornam cada vez mais distanciadas da sua própria teia, entrando mais na estrutura dinâmica do jogo". Nesse caminho, percebemos que as Instituições Especializadas se aproximam muito mais das decisões governamentais e o apoio às instituições passa a não ser uma mera opção, mas uma condição.

Destacamos, nesse aspecto, que as relações de interdependência acabam se revelando nos resultados orçamentários. Sobre essa questão, trataremos no próximo item.

Impacto no orçamento da Educação Especial

A partir de 2014 a despesa com o pessoal das Instituições Especializadas foi desagregada da escola pública, desse modo, proporcionou a visualização total da receita destinada as Instituições Especializadas e, indiretamente, o total da despesa executada exclusivamente na escola pública. Por isso, não por acaso, percebemos a variação da despesa com as Instituições Especializadas de 2013 para 2015 com o aumento de 671, 5% ou 18,5 milhões de reais.

Com os dados desagregados foi possível calcular o valor gasto por aluno ano nas escolas estaduais e nas Instituições Especializadas. Com as escolas estaduais foram gasto R$ 44.930.956,69 para atender, segundo o censo educacional, 4.879 alunos, ou seja, gasto aluno ano nas escolas estaduais foi de R$ 9.209,05. Por outro lado, o gasto aluno ano nas Instituições Especializadas em 2014 foi de R$ 17.307.527,58 para atender 4.939 alunos, o que dá o valor do gasto por aluno ano de R$ 3.504,26.

Entretanto, precisamos considerar que a despesa superior encontrada com a escola pública em relação às Instituições Especializadas, não se encontram no mesmo patamar de comparação. A começar pelo fato

[39] Disponível em http://www.amunes.org.br/index.php?pg=noticias&codigo=368

que o número de escolas com sala de recurso é muito superior ao número de Instituições Especializadas. Além disso, a escolarização abrange todo o público alvo da Educação Especial e prever a permanência do aluno durante todo período semanal e não apenas 05 horas semanais como no caso das Instituições Contratadas.

Desse modo, os dados permitem afirmar que o valor gasto por aluno ano nas escolas estaduais ainda é insuficiente frente a complexa e diversa realidade do estado do Espírito Santo. Dentro do período pesquisado, foi registrado em 2015 o maior gasto com a Educação Especial em relação ao gasto geral com a Educação, mas mesmo assim, corresponderam apenas 3% do total geral da Educação.

Logo, com novas pesquisas e com novos instrumentos para debate, talvez consigamos dizer que às Instituições Especializadas também carecem de mais recursos, caso estejam contribuindo para a universalidade do direito à Educação. Entretanto, nesse momento, a luz do limite da análise documental, podemos afirmar que recursos consideráveis que deveriam ser destinados à escola pública estão sendo direcionados às Instituições Especializadas.

Considerações Finais

O estudo do orçamento da Educação Especial, sob a perspectiva elisiana, mostrou que o financiamento das Instituições Especializadas via contratação de seus serviços ocorreu devido a legitimidade alcançada em uma sociodinâmica constituída de indivíduos e grupos envolvidos direta ou indiretamente no planejamento e na execução do orçamento público. Após a contratação ampliaram-se as matrículas tanto no Atendimento Educacional Especializado ofertado pelas Instituições Especializadas quanto na escolarização nas escolas públicas. A concentração dos dados orçamentários das em uma ação específica permitiu o cálculo do gasto por aluno ano das Instituições Especializadas e da escola comum. Dessa maneira, foi verificado que mais de 1/4 do orçamento da Educação Especial foi direcionado para as Instituições Especializadas.

Nossas reflexões iniciais nos permitem considerar que o investimento estatal continua a refletir o cenário da primeira metade do século XX, em que ao dar pouca atenção às pessoas com deficiência o Estado brasileiro criou uma lacuna, a qual foi preenchida pelas Instituições Especializadas. Hodiernamente, essas Instituições Especializadas se colocam como espaços privilegiados para o alcance dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Desse modo, paulatinamente essas instituições deixam de ser concebidas como serviços substitutivos à educação escolar, erigindo-se como alternativa legítima e central para a materialização da garantia da educação às pessoas com deficiência. Por fim, o estudo mais sistemático do orçamento público, a luz da perspectiva elisiana, contribui para ampliação da compreensão sobre como se realiza a política de garantia do direito à educação escolar no contexto capixaba.

Há 10 anos, em plenos pulmões, Peroni (2006, p. 127) ao estabelecer algumas conexões entre a esfera pública e privada, já enfatiza a urgência debate sobre o redimensionamento da responsabilidade estatal para com a educação. A autora dizia que era urgente "[...] localizar o debate em um contexto próprio no qual o Estado se retira das políticas sociais e repassa essa responsabilidade para a sociedade". Dessa forma, ao considerarmos exclusivamente o pífio investimento na escola pública, parece que os alunos e as famílias das pessoas com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento terão como melhor alternativa o AEE das Instituições Especializadas. Dizemos isso, não como uma pré-condição, mas pela condução que o processo toma. Reiteramos que política pública sem investimento não é política pública, longe disso constitui-se num emaranhado de ações pontuais, individuais e localizadas que se iniciam e terminam como um desfazer de um meteorito ao adentrar na atmosfera terrestre.

Por fim, as reflexões expostas neste artigo sugerem que estudo do resultado do orçamento público colabora para compreensão e interpretação das relações estabelecidas entre grupos, indivíduos e instituições. Conforme Elias (2005, p. 191), "A ascensão e queda de grupos dentro das configurações e as tensões e conflitos estruturais concomitantes, são centrais em todos os processos evolutivos". Dessa forma, quando envolvem recursos públicos, as peculiaridades podem ser captadas no resultado orçamentário das despesas públicas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em 20 de maio de 2016

_____. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**.** Brasília, DF, 17 de novembro de 2011.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

_____. **Introdução à sociologia**. Edições 70, 2005.

ESPÍRITO SANTO. **Edital de Credenciamento N° 001 /2014** Dispõe do credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado no contraturno do ensino regular aos alunos da rede estadual e municipal que apresentam deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, nos Municípios do Estado do Espírito Santo. Vitória-ES, 2014 Disponível em www.apaees.org.br/anexo.phtml/4024. Acesso em 25 fev 2014.

GOMES, C. A. Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179-80-81, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V; REDIG. A. O papel das Instituições Filantrópicas Especializadasna Educação Especial Brasileira: novas Demandas e Desafios. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.) **Educação Especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras.** São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. p. 99-110

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAZZOTTA, M. J, S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRINHO, J. A; Gomes, C. A. **Educação Especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP/UNESCO, 1996.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS Revista Científica**, v. 8, n. 1, p. 111-132, 2006.

La confirmación neurocientífica de las tesis eliasianas sobre la formación de las estructuras de la personalidad en interdependencia social y en un proceso histórico

Oscar Saidiza[40]
Laura Tatiana Roncancio[41]

Introducción

La única referencia bibliográfica que hace Norbert Elias en *Teoría del símbolo*, obra en la que trabajó hasta poco antes de morir y que se publicó póstumamente, resulta altamente significativa en el contexto de la trayectoria intelectual de Elias quien, a pesar de haber obtenido reconocimiento en un momento tardío de su carrera, se preocupaba al final de su vida por el hecho de que la recepción de su obra parecía dejar de lado componentes centrales para la comprensión de su trabajo sociológico. Si bien es cierto que Elias no se caracterizó nunca por citar de manera prolífica sus fuentes intelectuales, el hecho de que en la obra en la que trató de condensar los mojones de su teoría su única referencia fuera al trabajo del biólogo Julian Huxley *The Uniqueness of Man* no deja de llamar la atención, lo que se evidencia ya en la introducción que hace Richard Kilminster al libro, su compilador y editor.

Kilminster señala que la concepción de la condición humana que tenía Elias era cercana a la de la generación de evolucionistas, a la que Huxley pertenecía, que postularon la teoría sintética de la evolución y que propugnaban por situar a los humanos como parte del proceso evolutivo, de manera que se comprendiera la aparición de la especie en términos de un forma superior de complejidad que había emergido de formas inferiores de complejidad. A partir de la correspondencia y escritos de Elias, dice Kilminster, no puede saberse qué tanto aceptaba o rechazaba los pormenores de la síntesis moderna ni el grado de conciencia sobre su consenso; tampoco qué tanto estaba al corriente de las teorías genéticas recientes en el momento en que escribió esta obra o si pensaba que los hallazgos evolutivos podrían afectar su teoría, todos estos asuntos debían ser, para el editor de *Teoría del símbolo*, motivo de investigaciones futuras.

Más allá de los interrogantes propuestos por Kilminster, la referencia a Huxley, y el interés evidente en los avances de la teoría de la evolución que esta referencia trasluce, dejan ver que para Elias este no era un asunto de importancia menor: Norbert Elias consideraba indispensable partir de las condiciones antropológicas de la especie, de su herencia evolutiva, para comprender las formaciones socio-culturales. Esta es una constante a lo largo de su obra, sus explicaciones a propósito de las condiciones de

[40] Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Endereço eletrônico: odsaidizap@unal.edu.co
[41] Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Endereço eletrônico: ltroncancioh@unal.edu.co

posibilidad de la existencia y cambio de las configuraciones humanas entrañan una específica manera de entender la herencia antropológica de la especie que buscaba ser congruente con los avances científicos más desarrollados sobre la evolución en su momento. Este presupuesto se encuentra en la base de la concepción de los seres humanos propuesta por Elias que es, a su vez, base de su teoría de la civilización.

Desde el momento en que Elias escribió sus últimas obras hasta ahora, la biología evolutiva, de mano de la neurociencia, ha hecho grandes avances en el reconocimiento de la herencia filogenética de nuestra especie y de la configuración cerebral que posibilita la existencia de las características distintivas de *homo sapiens*. Esclarecer si la concepción de seres humanos propuesta por Elias resulta consistente no ya sólo con respecto a la síntesis moderna de la evolución, sino con respecto a los más recientes hallazgos de la neurociencia es relevante en la medida en que permitirá realizar una especie de control empírico a la propuesta teórica psicogenética y sociogenética de Elias. Con este propósito, haremos, en primer lugar, un acercamiento a la concepción de los seres humanos propuesta por Elias y al sustento que ésta encuentra en el desarrollo evolutivo que demuestra la neurociencia; posteriormente profundizaremos en la manera en que Elias entendía las estructuras de la personalidad, la manera como creía que estaban enlazadas con las estructuras sociales y como definía su cambio histórico, lo que se analizará en relación con los hallazgos sobre la plasticidad cerebral y la posibilidad biológica de que en nuestra especie se experimente un proceso de desarrollo como el que Elias caracterizó en sus obras.

La concepción de los seres humanos en la perspectiva de Norbert Elias

En el conjunto de su obra, desde la *Sociedad Cortesana* hasta *Teoría del símbolo* y *Mozart*, Elias hizo hincapié en la necesidad de encontrar formas más realistas de aproximarse a la comprensión sobre nosotros mismos y en la necesidad de desmantelar algunas imágenes ilusorias que solían ensombrecer las explicaciones que tradicionalmente se proponían desde las ciencias sociales sobre los humanos y sus formas de organización. Los ejemplos que da Elias sobre esas imágenes engañosas abundan, dos de éstas, contrapuestas entre sí, tienen relevancia para comprender la manera en que Elias entendía la historia humana en relación con la evolución natural: Elias mantuvo a lo largo de su carrera la idea de que para la comprensión integral de los humanos y de sus formaciones socio-culturales propias es necesario superar, por un lado, la idea de que los humanos somos iguales al resto de los animales, punto de vista que justifica un traslado a los humanos de conclusiones extraídas en experimentos con animales y que presupone un proceso evolutivo en línea recta y de avance constante (1994, p. 69); y, por el otro, la idea de que existe una discontinuidad ontológica en el proceso evolutivo que supone una diferencia absoluta entre los animales y ciertos aspectos de los seres humanos, como el alma o la razón (1994, p. 69). En contraposición con ambas posturas, Elias consideraba que los procesos biológicos y sociales en nuestra especie muestran una dependencia mutua:

> La naturaleza humana y la sociedad humana, lejos de ser antípodas, se entrelazan y dependen una de otra en ciertos aspectos. La capacidad humana para cambiar en la forma de desarrollo social sin cambios biológicos se basa ella misma en la constitución biológica de los seres humanos (1994, p. 62)

Para evitar quedar atrapado en una de las dos concepciones extremas sobre la manera de considerar a los humanos en relación con la naturaleza y con las otras especies animales Elias consideraba que era necesario hacer una distinción entre las nociones de evolución y desarrollo, limitando la primera a lo relacionado con el proceso biológico que tiene lugar a través de la trasmisión genética y la segunda a la transmisión simbólica intergeneracional en sus diversas formas. La posibilidad para hacer esta distinción es producto mismo de la evolución biológica: el proceso evolutivo ha llegado, con nuestra especie, a un punto en el que la dotación instintual con la que venimos equipados no es suficiente para garantizar nuestra orientación en el mundo ni, en consecuencia, nuestra supervivencia; así, por disposición biológica todos los ejemplares humanos tienen la posibilidad, pero también la necesidad, de construir los medios para su orientación en el mundo, pero justamente debido a la posibilidad constructiva estos medios no son universalmente los mismos, cada persona debe desarrollarlos con base en su experiencia individual y en esa medida son socialmente determinados. Un ejemplo paradigmático de este proceso es el lenguaje:

> La naturaleza humana aporta una predisposición para aprender el lenguaje que permanece latente si no se producen las condiciones sociales para su activación. En otras palabras, los seres humanos están equipados, por naturaleza, no sólo con la posibilidad sino también con la necesidad de adquirir de otros por aprendizaje un lenguaje como su medio de comunicación principal (1994, p. 62).

Así, si bien la capacidad de comunicarse mediante lenguaje es una característica común de toda la especie, ésta sólo se concreta si es activada por un proceso social de aprendizaje que debe realizar cada individuo, por lo que cada lenguaje es específico de una sociedad particular, de un grupo limitado de la especie. De este modo, la constitución antropológica de la especie, adquirida evolutivamente, condiciona a los seres humanos a adquirir conocimiento sobre el mundo para garantizar su supervivencia, proceso que debe ser desarrollado por cada ejemplar de la especie y que es socialmente mediado, lo que posibilita que las construcciones culturales no sean idénticas en todas las sociedades y, además, que al interior de una sociedad, dependiendo de los condicionamientos sociales y naturales en los que vivan las personas, ocurran cambios con base en desarrollos que difícilmente pueden ser explicados recurriendo a transformaciones de carácter evolutivo pues no afectan las características básicas de la especie ni se transmiten por herencia genética.

La posición de Elias estaba sin duda basada en lo que hasta el momento se conocía del proceso evolutivo; es de particular importancia para él que, aunque la reconstrucción del camino evolutivo hasta donde se había hecho era aún fragmentaria, parecía mostrar claramente una dirección en el cambio que se había dado en el proceso de extinción y surgimiento de nuevas especies hasta llegar a la nuestra:

> La dirección de esta evolución también puede verse claramente desde otra perspectiva. Una de sus tendencias es el desarrollo de una capacidad de autodirección cada vez

> mayor. Los organismos unicelulares más simples son llevados de un lado a otro por las corrientes que los envuelven. Los animales flagelados pueden ya dirigirse un tanto. Los peces pueden maniobrar y nadar contra la corriente. Los anfibios son capaces del mucho más complejo autodirigirse sobre tierra firme. El ser humano, de acuerdo con la singular multiplicidad de sus niveles de integración, posee un aparato de autodirección que supera en adaptabilidad los de todas las otras configuraciones naturales (1990, p. 169).

Es justamente el hecho de que el camino evolutivo tenga una dirección discernible lo que da fundamento a la posibilidad de hacer una distinción entre desarrollo y evolución como base de la explicación de las características específicamente humanas, a este respecto los hallazgos recientes en neurociencias dan razón al razonamiento de Elias. Con base en los hallazgos más recientes de la biología evolutiva y del desarrollo cerebral en los animales es posible identificar que el comportamiento de los seres vivos –lo que es particularmente evidente en los animales– ha seguido en el curso de la evolución una dirección discernible: puede decirse que hay evidencias que soportan que el camino que se ha recorrido va de una mayor fijación genética –y en consecuencia poco margen de transformación del comportamiento dependiendo de condiciones medio-ambientales– a una menor fijación genética, es decir, mayor posibilidad y necesidad de fijar los comportamientos con base en interacciones medioambientales. El reconocido neurobiólogo Gerald Hüther afirma, por ejemplo, que las conexiones neuronales se han transformado a lo largo de la evolución de las especies de forma que a partir de unas estructuras fuertemente fijadas y programadas genéticamente han emergido crecientes caminos abiertos en los que la conexión neuronal es cada vez menos controlada de forma exclusiva genéticamente:

> "Structures that were entirely program controlled turned into structures that were subject to initial programming and later on even into structures that were programable throughout an individual's lifetime. At the end of this developmental movement, there finally arose a brain that was capable of establishing the terms of its own usage and thus to a certain extent of structuring itself". (Hüther, 2013).

En curso evolutivo de los vertebrados, explica Hüther, debido a la variación en los nichos y, consiguientemente, de la necesidad de protegerse de otras especies, se presentó una fuerte presión evolutiva que llevó a los animales de sangre caliente a desarrollar sensores perceptivos de diversas modalidades sensoriales así como a desarrollar una conectividad neuronal que pudiera procesar la información de estas múltiples entradas sensoriales. En ese contexto, entre menos estuvieran esos procesos perceptivos y asociativos ya establecidos en caminos neuronales preestablecidos, mejor funcionaban. Además de las partes del cerebro responsables del mantenimiento del orden interior y de la protección de amenazas externas cuyo funcionamiento estaba estrictamente determinado por programas genéticos, surgió una nueva región del cerebro cuyos senderos neuronales no se fijaban todavía en el momento del nacimiento, sino que sólo quedaban definitivamente formados, estabilizados y establecidos de acuerdo con las condiciones de su uso, esto es, según las experiencias que tuviera el organismo durante las primeras fases de desarrollo del cerebro. Por primera vez, experiencias y percepciones complejas individualmente adquiridas podrían anclarse en la forma de los patrones característicos de las conexiones

neuronales. Estas características pueden identificarse ya en pájaros, en marsupiales y, por supuesto, en mamíferos. En el proceso evolutivo encontramos, entonces, que:

> [...] the more unfinished the brain still is at the time of birth and the slower it develops during the following period, and the longer it takes for all of its neuronal connections to be definitively worked out and established, the greater and richer the opportunities are for the individual's own experiences and the conditions it encounters in its own life to become anchored in the matrix of its brain. (Hüther, 2013).

Para Hüther, la aparición de cerebros más complejos, que no dependían exclusivamente de los programas genéticamente establecidos, y la posibilidad de que las formación de las conexiones neuronales se fijara de acuerdo a las experiencias del organismo fue justamente la base de que pudieran transmitirse algunas habilidades y logros de generación en generación, lo que representó el inicio de la evolución cultural. Para Elias, como se recordará, es justamente la experiencia la piedra angular en la que descansa la distinción entre evolución y desarrollo socio-cultural y es también un elemento central de su teoría de la civilización en la medida en que para Elias el tipo de arquitectura psíquica que explica las formas de sentir, pensar y guiar las acciones y las relaciones personales es el resultado de las experiencias, predominantemente de aquellas mediadas socialmente. En cuanto a la herencia filogenética, entonces, los presupuestos de la teoría eliasiana son congruentes con los hallazgos neurocientíficos; pero la teoría de la civilización implica también la constatación de que el desarrollo de las estructuras sociales se ha dado en una dirección determinada, asunto de gran importancia que se abordará en el siguiente apartado.

El desarrollo socio-cultural y los hallazgos sobre el desarrollo funcional del cerebro

El tipo de arquitectura psíquica que explica las formas de sentir, pensar y guiar las acciones y las relaciones personales es el resultado de las experiencias del individuo con una sociedad que se encuentra en un determinado nivel de desarrollo y, por ende, ofrece una gama de experiencias y exigencias acorde con ese nivel. Para Elias la explicación de un determinado tipo de personalidad, tanto si se trata en su expresión individual o en conjunto como conciencia colectiva, requiere en principio ocuparse del proceso de desarrollo que ha constituido el campo de experiencias sociales en un momento dado. Así, Elias consideraba que existía una correspondencia entre el desarrollo social en la dirección de una mayor complejidad estructural y funcional y un desarrollo mental con un idéntico sentido hacia formas más complejas, entendida esta complejidad como una diferenciación cada vez mayor de la gama de comportamientos, sentimientos y pensamientos, así como la de una facultad generalizadora que mantiene integrados esos matices sutiles de los procesos psíquicos en una sola imagen coherente del mundo. En el desarrollo histórico de la sociedad, por su parte, Elias destaca la tendencia del sistema a especializarse funcionalmente e integrar esa especialización por medio de posiciones sociales coordinadoras o articuladoras que poseen comparativamente un mayor potencial de poder. Este proceso parcial hace parte del proceso general de la civilización. Su consecuencia es la de generar estructuras sociales cada vez más

complejas, es decir, sociedades con una especialización funcional representada en la configuración polifacética de las formas de la administración y la burocracia pero que, no obstante esta especialización, se mantienen coordinadas y subordinadas a formas de dominación cada vez más efectivas que hacen uso estratégico de los monopolios de poder comerciales y militares desarrollados en el proceso mismo de la civilización.

Estas dos dimensiones paralelas con sentidos análogos de desarrollo presentan este paralelismo no por accidente, sino porque se encuentran mutuamente implicadas como procesos parciales de un proceso mayor. Ya que las formas del comportamiento y del pensamiento se estructuran en relación con la sociedad, es natural que un umbral cada vez mayor de complejidad social conlleve al mismo tiempo un grado mayor de especialización e integración funcional cerebral. Pero más importante todavía es la afirmación de Elias de que el nivel de complejidad social puede aumentar sólo como consecuencia del desarrollo en las capacidades humanas de distinción y síntesis, es decir, gracias a la facultad de dividir y subdividir la experiencia, de detallar sus más leves matices, y luego reconstruirla en niveles más abstractos de síntesis. La relación entre desarrollo social y cognitivo es una relación sistémica en la cual los dos sistemas se estructuran mutuamente, de allí los paralelos entre sus tendencias de desarrollo:

> Complexity is increased by differences in the degree to which people at this or that stage of development are able to control or manipulate these particular spheres or part-processes. State institutions in recent times, for example, have not infrequently been consciously and systematically changed. (Elias, 1996, p. 336).

Viéndolo con algo de distancia esta idea es necesaria en la teoría de Elias. Si el desarrollo social presenta unas tendencias claramente discernibles en el largo plazo, esto es posible sólo si existe también una tendencia análoga en la base misma de esa construcción, es decir, entre los seres humanos que en cada etapa la configuran; si la sociedad se complejiza progresivamente es porque los elementos que la constituyen y la construyen también se han hecho más complejos. Así como las exigencias sociales en cada nivel del proceso civilizatorio estructuran nuestra personalidad y nuestra imagen del mundo, una nueva constitución de la personalidad, de los controles afectivos y de las competencias para la acción que resultan de esos controles, produce formas de relación social cada vez más sofisticadas que a su vez son nuevamente condición para un desarrollo posterior. Si esta idea puede o no respaldarse con sustento psicológico y neurobiológico es crucial para validar en su conjunto la teoría de la civilización.

La tendencia de desarrollo en el sentido de una mayor especialización y una integración creciente es la consecuencia de una *invariable del desarrollo* que se produce a todos los niveles, biológico, psicológico y social. Se produce porque es una condición de la vida, de la relación del sistema con el entorno. Para conservar su integridad estructural y al mismo tiempo desarrollarse, cada organismo, y también la estructura psíquica, deben organizarse internamente al mismo tiempo que se adaptan a las condiciones reales del ambiente. Este doble proceso de organización interna en interacción con el exterior se da siempre mediante modificaciones estructurales gracias a las cuales el organismo se acomoda al mundo.

Sin embargo, para no perder su orden estructural previo, la adaptación o acomodación se produce al diferenciar su estructura, al derivar subsistemas dentro del sistema global, y organizar estas subdivisiones en un orden jerárquico funcional. Este proceso es conocido en la psicología del desarrollo como el mecanismo funcional del desarrollo psíquico y tanto Heinz Werner como Jean Piaget lo vinculan a las invariables funcionales del proceso orgánico:

> Si realmente existe un núcleo funcional de la organización intelectual que proviene de una organización biológica en su aspecto más general, es evidente que esta invariante orientará la totalidad de las estructuras sucesivas que la mente luego elaborará en su contacto con la realidad […] Del mismo modo en que las principales funciones de los seres vivos son idénticas en todos los organismos, pero corresponden a órganos que son muy diferentes en los distintos grupos, así también entre el niño y el adulto puede observarse una creación continua de estructuras variadas, aunque las principales funciones del pensamiento permanecen constantes. (Piaget, 1952, p. 3,4)

Y Heinz Werner insiste en que:

> There is, on the one hand, the tendency of organisms to *conserve* their integrity, whether biological or psychological: in the face of variable and often adverse, external or internal conditions, the organism tends to maintain its existence as an integrated entity. There is, on the other hand, the tendency of organisms to *develop* towards a relatively mature state: under the widest range of conditions, organisms undergo transformation from the status of relatively differentiated and integrated adult forms. (Werner, 1963, p. 5)

Como la naturaleza no da saltos, es conveniente preguntarse por el enlace entre estos procesos orgánicos y psíquicos que comparten el mismo impulso funcional. Esta cuestión nos lleva directamente al cerebro, base orgánica de los procesos psíquicos. Conviene aclarar que el cerebro no posee las estructuras mentales; el cerebro es únicamente la condición de posibilidad del desarrollo de esas estructuras, desarrollo que debe producirse a partir de las experiencias con el mundo exterior. Como condición de posibilidad del desarrollo de las estructuras mentales bajo experiencias el cerebro se caracteriza por su sofisticada plasticidad; acorde con las experiencias de vida el conjunto del cerebro se reorganiza; se alteran los procesos moleculares, la morfología celular, el patrón de las conexiones, la fuerza de las conexiones sinápticas, la maduración de las conexiones y su mielinización e incluso la morfología de sus regiones funcionales (mapas) (Edelman, 2000, p. 25, 26; Edelman, 1988, p. 16-45; Gibson, 2011, p. 29-56). El cerebro del ser humano, en mayor grado que el de otros mamíferos y aves, presenta esta disposición a organizarse a través de la experiencia. Y es precisamente esta característica del cerebro la que uno esperaría encontrar en un organismo que tiene que construir sus formas de acción en el mundo. Una forma de vida no fijada presupone un mecanismo que le permita crear sus formas de vida.

El cerebro, entendido como enlace entre las formas de organización biológica y las formas de organización mentales, comparte con ellas la invariable funcional que Piaget y Werner resaltaron: organización y adaptación, esta última mediante procesos de asimilación y acomodación, invariables funcionales que producen las características estructuras diferenciadas y jerarquizadas. Ha sido Abraham Malerstein quien puso de relieve esta identidad entre los procesos de desarrollo psíquico formulados por

Piaget y los procesos de desarrollo morfológico del cerebro: “neuronal circuits appear to assimilate aliment, accomodate, and adapt. I see no difference between the activation of neuronal circuits and Piaget scheme” (2007, p. 11)

La cuestión es si, en la medida en que tipos de configuración social ofrecen un entorno de experiencias más o menos complejo, la especialización cerebral corresponde con el nivel de complejidad social. Las conclusiones de Gerald Hüther parecen encaminadas en este sentido. Tomando como punto de partida la propiedad de la plasticidad cerebral, Hüther advierte que la complejidad cerebral, entendida como una mayor densidad de las relaciones neuronales, aumenta en entornos más ricos y variados como los creados por la evolución cultural y la tradición. Siempre y cuando el grupo social ofrezca las condiciones de protección necesarias a los nuevos individuos, éstos podrán mantener durante más tiempo el proceso de maduración cerebral en el cual integran las experiencias con un entorno cultural que ofrece novedades y complejidades. Por el contrario, una situación de inseguridad fijará lo antes posible rutas de respuesta estandarizadas reduciendo la complejidad de la organización cerebral; se da así, entonces, una conjunción de condiciones entre ambiente cultural enriquecido y seguridad en un entorno social para llegar a aumentar la complejidad cerebral. Informados como estamos por los trabajos de Elias podremos reconocer que tanto el aumento en la complejidad del entorno cultural como el proceso de pacificación son características de sociedades en estadios tardíos del desarrollo. Hüther concluye:

> El mundo humano, creado por evolución cultural y tradición, se tornó así cada vez más complejo, variado y rico. En este mundo los seres humanos tenían la posibilidad de superar desafíos de muy distinta naturaleza durante su desarrollo individual. Podían ampliar y profundizar sus conocimientos con nuevas experiencias individuales y anclarlas en su cerebro en forma de nuevos patrones conectivos. Y también podían introducir modificaciones hasta edad avanzada en los pensamientos, los sentimientos y las conductas guiados por estas conexiones. (Hüther, 2015, p. 41)

A una conclusión similar llega Gerald Edelman por un camino distinto. En su obra el énfasis está en definir la naturaleza de la experiencia consciente. Concluye que la conciencia es un proceso en el cual se integra mediante múltiples conexiones cerebrales una alta segregación funcional. Aquellas conexiones son el resultado, una vez más, de la experiencia en entornos complejos:

> Cuanto mayor sea la complejidad del entorno, mayor será la complejidad de los sistemas que alcanzan un alto grado de concordancia. Es, por tanto, la adaptación de los circuitos de reentrada [conexiones entre zonas especializadas del cerebro] del cerebro a las demandas impuestas por un entorno abigarrado, según principios de selección natural, del desarrollo y neuronal, lo que conduce a una alta complejidad. (Edelman, 2000, p. 169)

Las ideas de Elias con respecto a la relación de interdependencia entre estructura social y estructura de la personalidad, sin excluir de ésta última las condiciones orgánicas que la sostienen, encuentra respaldo en la psicología del desarrollo y parte de la neurociencia. Las condiciones físicas del ser humano, específicamente las predisposiciones fisiológicas del cerebro, son las apropiadas para la configuración constructiva de las formas de pensamiento y de acción. Esta construcción tiene su contrapartida en las

condiciones de la experiencia social; de la interacción del organismo en proceso de desarrollo con un entorno social y natural, surge una construcción del mundo específica. Ahora bien, al instalar estos dos frentes interdependientes del proceso constructivo, no podemos olvidar que la historia ha producido formas sociales que están en distintos momentos del desarrollo y, por ende, han alcanzado diferentes grados de complejidad. Como tal, los procesos de desarrollo estructural de los sujetos se ven afectado por el grado de complejidad social. La acomodación o adaptación de las estructuras mentales y, con ellas, de la organización cerebral, a las condiciones del entorno social, implica que la mayor complejidad de este último exige de aquellas un alto grado de diferenciación y organización que le permita al mismo tiempo adaptarse a las condiciones externas y mantener la coherencia de su orden interno.

Bibliografía

EDELMAN, G. **Topobiology. An introduction to molecular embriology.** New York: BasicBooks, 1988.

EDELMAN, G. **Bright Air, Brillant Fire**: On the Matter of the Mind. USA: BasicBooks, 1992.

EDELMAN, G. **El universo de la conciencia**. Barcelona: Crítica, 2000.

EDELMAN, G. **Second Nature. Brain Science and Human Knowledge**. London: Yale University Press, 2006.

ELIAS, N. **Sobre el tiempo**. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.

ELIAS, N. **Compromiso y distanciamiento**: ensayos de sociología del conocimiento. Barcelona: Ediciones Península, 1990.

ELIAS, N. **Teoría del símbolo**: un ensayo de antropología cultural. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

ELIAS, N. **The Germans**. New York: Columbia University Press, 1996.

GIBSON, K. **Brain maturation and cognitive development.** Aldine Transaction: London, 2011.

HÜTHER, G. **The Compassionate Brain** (Kindle Edition). Boston: Trumpeter, 2013.

HÜTHER, G. **El cerebro humano**. Barcelona: Plataforma Editorial, 2015.

MALERSTEIN, A. J. **Development of the mind and brain.** 2007

WEILER, V. **Norbert Elias y el problema del desarrollo humano**. Bogotá: Ediciones Aurora, 2011.

WERNER, H. **Symbol Formation**. New York: John Wiley and Sons, 1863.

WERNER, H. **Compendio de psicología evolutiva**. Barcelona: Salvat Editores, 1936.

Conselho Municipal de Educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial

Márcia Alessandra de Souza Fernandes[42]
Edson Pantaleão[43]

Resumo

Estudo de caso do tipo etnográfico, analisa as inter-relações estabelecidas na figuração do Conselho Municipal de Educação de São Mateus-ES (CME/SM), na dinâmica de definição da política de educação especial. A partir das elaborações teóricas de Norbert Elias, concebe o Colegiado como uma figuração de indivíduos de variadas ordens sociais, cujas relações presentes nas suas vidas, os inter-relacionam a outras figurações e, nessa condição, interferem nelas e sofrem suas interferências. Salienta que o CME/SM avança na sua dimensão técnica, mas, ainda não consegue avançar na política de forma a mobilizar seus grupos e a tensionar mais a balança de poder.
Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Figuração. Interdependência.

Abstract

Case ethnographic study, this paper analyzes the interrelations established in the figuration of the Municipal Council of Education of São Mateus-ES (MCE/SM), in the dynamic definition of municipal policy for special education. Based on the theoretical elaborations of Norbert Elias, conceives the MCE/SM as a figuration of individuals from different social orders whose relations present the dynamics of their lives inter-relate with other figurations and, as such, interfere with them and suffer their interference. It stresses that the MCE/SM advances in its technical dimension, but not yet articulated the technical dimension to shape policy to mobilize their groups and the more tense the balance of power.
Keywords: Municipal Council of Education. Figuration. Interdependence.

Conselho, educação especial e Norbert Elias: primeiras aproximações

O presente texto remonta nossa pesquisa de mestrado[44] que teve como objetivo analisar as inter-relações estabelecidas nas figurações do Conselho Municipal de Educação de São Mateus/ES (CME/SM), na dinâmica de definição da política municipal de educação especial. Ao tomarmos o CME nesses termos, apropriamo-nos das elaborações definidas por Norbert Elias (1897-1990), de quem utilizamos os conceitos de figuração, interdependência e balança de poder.

A partir desse autor, compreendemos que numa análise sociológica, deve-se buscar o nexo estruturado entre indivíduos e seus atos a fim de que os homens singulares não percam seu valor pela sua condição de

[42] Professora das redes de educação municipal de São Mateus e estadual do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: marciaasf@bol.com.br
[43] Universidade Federal do Espirito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: edpantaleao@hotmail.com
[44] Pesquisa vinculada ao projeto "Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos", financiado pelo CNPq, e coordenado pelos professores Dr. Reginaldo Celio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Drª Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do grupo de pesquisa: "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas e inclusão escolar".

singular, tampouco, sejam tratados como indivíduos isolados, independentes dos demais, muito menos vistos como sistemas fechados, contendo o esclarecimento final acerca de determinado evento. Eles devem ser tratados "[...] como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por interdependências dos mais diversos tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências [...]" (ELIAS, 2001, p. 51,).

Sob essa concepção, compreendemos que as ações dos indivíduos desenvolvem-se numa relação de interdependência a partir de uma esfera de atuação específica, ou seja, as ações dos indivíduos dão-se de maneira articulada às de outros indivíduos, numa relação de dependência recíproca. Indivíduo e sociedade estão em estreita conexão, sendo que a segunda resulta de uma cadeia de acontecimentos, também eles resultantes das diversas inter-relações estabelecidas entre os diversos indivíduos que a constituem.

Interdependência, na concepção elisiana, refere-se às redes de dependência que constituem a moldura das decisões e o caráter de atuação dos indivíduos, como num jogo de xadrez, em que a jogada de um indivíduo relativamente independente altera a possibilidade do outro, "[...] – ou, na realidade, de muitos outros indivíduos –, limitando a autonomia do primeiro e demonstrando sua dependência" (ELIAS, 2001, p. 158)

Com essas formulações, Elias redimensiona o sentido da palavra liberdade e, ao fazê-lo, nega a ideia do ser totalmente livre assim como a ideia de determinismo, fazendo-nos pensar que os eventos sociais resultam do atravessamento de variados elementos interdependentes, colocados em constante tensionamento. Um fenômeno social acontece a partir de uma delicada e quase invisível dinâmica, resultante das relações estabelecidas entre os indivíduos que compõem os grupos sociais, os quais, através de um constante jogo de forças, vão conformando/configurando as condições para que o evento aconteça tal como se deu, e não de outra forma.

Nesse contexto, concebemos o CME/SM como uma figuração de indivíduos provenientes de variadas ordens sociais, cujas relações estabelecidas na dinâmica de suas vidas os tornam inter-relacionados a outras figurações. Ao concebermos o CME/SM como uma organização social, constituída de indivíduos inter-relacionados, procuramos identificar suas coerções, isto é, o jogo de forças que o mantém numa instável balança de poder, no exercício de sua competência como instância de proposição, acompanhamento e fiscalização das políticas educacionais no âmbito do Sistema Municipal de Educação de São Mateus (SME/SM).

Para analisar o Colegiado, tomamo-lo no âmbito dos sistemas municipais de educação, que se inserem na arquitetura da política educacional como resultantes do novo formato federativo assumido pelo País a partir da Constituição de 1988, que, ao redistribuir competências e prioridades de atuação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, formalizou a inclusão destes últimos como entes federados. Como os demais entes, eles passaram a ter a possibilidade de estabelecer seu sistema de educação, ou de compor

com o Estado um sistema único, ou, ainda, de se manterem integrados ao sistema estadual. Nessa esteira de possibilidades, surgiu o CME, compreendido como órgão normatizador da política educacional no âmbito do SME.

Para Sarmento (2005), entre as opções que o município tem com relação à instituição do seu sistema de educação, existe forte tendência a que se reforce a descentralização do ensino, o que, por sua vez, representa tanto resistência às políticas centralizadoras quanto movimento de afirmação da autonomia local.

Bordignon (2009) compreende que, no formato de sistema municipal, os conselhos – concebidos, na sua origem, como órgãos de assessoramento técnico – assumem a dimensão política para efetivar o princípio constitucional da gestão democrática da educação, arcando com as funções de controle e mobilização social, além da tradicional competência normativa. Por serem espaços de deliberação plural, requerem maior aproximação da sociedade com a gestão dos recursos e serviços disponibilizados pelo Estado, representando o contraponto da deliberação singular. Para o autor, essa mudança inverte a tradicional postura da voz do Estado falando à sociedade para a da voz da sociedade falando ao Estado. E é justamente sobre essa nova configuração das vozes na definição de políticas educacionais que incide nosso estudo.

Para melhor entender esses espaços, buscamos compreender sua dinâmica com base em seu funcionamento e produção. Para tanto, perguntamos: O CME/SM se constitui como instância de proposição na definição das políticas educacionais, no âmbito do seu sistema? No sentido de adentrar um pouco mais nesse universo conselhista, procuramos estudá-lo a partir de sua atuação numa modalidade específica. Assim, um par de questões aqui se nos impõe: O CME/SM, como instituição do SME, vem-se constituindo como instância de proposição de políticas de escolarização dos sujeitos da educação especial? Como se tem dado a garantia do direito à escolarização desses sujeitos na pauta do CME?

No que diz respeito à educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996 – confirma a competência dos sistemas na organização e regulamentação da modalidade, orientando para que o ensino aconteça preferencialmente na rede regular e que os sistemas assegurem o seu real atendimento. O art. 59 determina que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes da modalidade oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização adequada; disponibilização de professores para o atendimento especializado e para o trabalho nas classes comuns para atender às necessidades desses estudantes, entre outras providências (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, distribui tarefas entre escolas, redes e sistemas de educação: no documento estão claras as atribuições que são impostas ao município, que deve instituir ações visando à garantia do conhecimento aos estudantes da modalidade, cuja materialização dar-se-á por meio da instituição de

política pública, discutida e elaborada pelo CME. De acordo com Sarmento (2005), destacamos que o município, ao optar pela constituição do seu SME, passou a ser responsável tanto pela oferta quanto pela regulamentação da modalidade, competência que cabe ao órgão normatizador, no caso, o Conselho.

Assim, a educação especial, como modalidade educacional, necessita, em âmbito local, de políticas que façam funcionar o que dispõe a política nacional, de modo a atender as demandas de educação dos seus sujeitos. Nesse processo, o CME tem papel de grande relevância por ser o órgão normatizador e propositivo das políticas educacionais do Sistema Municipal. A ele compete, entre outras funções, normatizar o conjunto das ações atribuídas ao sistema e acompanhar o seu funcionamento. Isso quer dizer que ele deve, além de normatizar, fiscalizar e acionar mecanismos que subsidiem a implementação de políticas educacionais locais que atendam as demandas dos estudantes.

Tal como uma figura em que vários círculos sobrepostos se vão organizando, em que o maior reveste o imediatamente menor, nossa investigação buscou, com base no ordenamento nacional, compreender como esse ordenamento se materializa em políticas no âmbito municipal, com vistas a cumprir o que determina, em primeira instância, a Lei Maior, ao proclamar a educação como direito de todos.

Optando por uma abordagem metodológica qualitativa, delineada como um estudo de caso do tipo etnográfico, percorremos a trajetória do CME/SM, procurando analisar aspectos de sua estrutura e funcionamento que pudessem auxiliar-nos a compreender a atuação desse órgão no que diz respeito à educação especial. Buscamos identificar naquela figuração as inter-relações estabelecidas entre os conselheiros, tentando entender como essas relações se evidenciam na prática conselhista e na garantia do direito à escolarização dos estudantes da educação especial. Para tanto, realizamos observação participante, levantamento de documentos do colegiado e de notícias de um jornal local (2004 a 2015), além de entrevistas semiestruturadas a conselheiros do passado e do presente.

Ao optarmos pelas lentes elisianas para compreender o CME/SM, tomamo-lo como um membro das figurações históricas que, a partir das suas inter-relações, vão imprimindo na história da política educacional os acontecimentos que resultam da "[...] dinâmica do entrelaçamento, com seus numerosos altos e baixos, representando a continuação, no mesmo rumo, de movimentos e contra movimentos de mudanças antigas" (ELIAS, 1993, p. 263). Ao longo deste estudo, procuramos considerar o CME/SM também como uma figuração específica, cujas decisões e encaminhamentos resultam do tênue equilíbrio de poder, que, por sua vez, se alimenta das inter-relações estabelecidas por seus membros nas diversas figurações por eles constituídas.

E, como uma rede de delicados fios que se vão entrecruzando e dando forma a um resistente tecido, "[...] todas essas dependências mútuas [são] tão bem-planejadas e tão ambivalentes que a atração e a repulsão de parte a parte [acabam] mantendo mais ou menos o equilíbrio" (ELIAS, 2001, p. 212) que, por sua vez, constitui um mecanismo de tensões também interdependentes.

CME de São Mateus: uma história recente

Município do norte capixaba, desde suas primeiras povoações colonizadoras, São Mateus conta 472 anos e, até meados do século passado, a cidade vivia da agricultura e do comércio desses produtos. Com a descoberta de petróleo na região, a cidade passou por transformações e no ano 2000, contava com população de 90.342 habitantes (IBGE, 2014). A chegada do novo milênio trouxe outras possibilidades de atuação e, em busca de maior autonomia no campo educacional, quatro anos depois, o Município instituiu seu SME, tendo 29.957 estudantes matriculados na educação básica, dos quais 15.098 estavam na escola municipal (INEP, 2015).

Os documentos do Conselho apresentam-nos seus trabalhos, tendências, avanços e refluxos na história do SME mateense. Ao nos debruçarmos sobre suas atas, identificamos que alguns temas vão e vêm, evidenciando as questões sobre as quais o Conselho tem atuado, desde 2002, ano de suas primeiras atividades. Destacam-se os relacionados a normatizações, financiamento e uma coleção de questões a ele articuladas.

A educação especial, modalidade foco de nossas questões, tem estado na pauta do CME ao longo do tempo, em períodos diferentes, acionada por diferentes motivações, com diferentes ênfases. De maneira geral, a análise dos documentos aponta quatro momentos em que essa modalidade foi tema de trabalhos no Conselho. Considerando os limites deste texto, apresentaremos os dois últimos; um, quando a Secretaria Municipal de Educação solicitou revisão da Resolução n.º 4/2008, destacando a necessidade de adequação, por parte do SME/SM, à política nacional. Os trabalhos dessa empreitada resultaram na Resolução n.º 11/2012.

O novo documento trouxe a necessidade de criação de cargos na estrutura da administração municipal, assim como a de outros cargos que, embora não tivessem regulamentação, já existiam nas escolas, como intérprete, profissional de apoio, cuidador[45], professor bilíngue e professor de Braille. Embora o documento tenha sido homologado pelo secretario de educação, não logrou força de norma porque não foi publicado. Desde 2009, mesmo sem normatização, as escolas já dispunham dos serviços acima descritos.

A partir de 2013, uma série de eventos incidiram negativamente sobre os direitos dos estudantes da modalidade, e aqueles serviços ofertados, mesmo sem normatização, foram suspensos. Um grupo de pais acionou a Justiça e esta recomendou que o Executivo encaminhasse à Câmara de Vereadores projeto de lei para regulamentar os cargos e estabelecer as normatizações necessárias.

Essas recomendações levaram a educação especial para o CME outra vez, que elaborou a Resolução 12/2014. Como esse processo só foi concluído em outubro, as escolas encerraram aquele ano letivo

[45] Único profissional regulamentado na Lei n.º 073, de 3 dezembro de 2013, que dispõe sobre o plano de cargos e carreiras do quadro técnico-administrativo municipal.

contando apenas com parte dos serviços necessários. A expectativa era que o ano seguinte, todos os serviços fossem normalizados, o que não aconteceu.

Figuração da educação especial na rede municipal

Para caracterizar a oferta dos serviços da modalidade, em 2015, na rede, destacamos: 17 salas de recursos multifuncionais, ainda que apenas 14 estiveram em funcionamento, com atendimento organizado em escolas-polo; 52 cuidadores e nenhum profissional de apoio; 296 estudantes matriculados.

Nos meses de junho a dezembro/2015, ocasião em que realizamos as observações no Colegiado, a educação especial esteve na pauta de CME em reuniões, mas não foi ponto de nenhuma plenária, apesar de a maioria dos conselheiros provirem de escolas, de nenhuma dessas instituições terem todos os serviços conforme determinados pela Resolução n.º 12/2014, das reiteradas conversas[46] no meio escolar sobre estudantes público-alvo dessa modalidade, regularmente matriculados, estarem sendo "convidados a ficar em casa", por falta de profissional. Além do próprio aspecto da pesquisa em andamento, e das questões trazidas por ela, não identificamos nenhuma discussão que evidenciasse alguma outra medida, de modo a acionar, por exemplo, a função mobilizadora do CME.

Embora os conselheiros entrevistados reconheçam a necessidade de o CME assumir uma postura em relação à negação do direito dos estudantes, o órgão tem-se limitado aos aspectos burocráticos de sua atuação, seja na elaboração da normativa, transformando-a em lei municipal, seja na discussão com o secretário de educação.

Sob as lentes elisianas, algumas considerações

Nesse universo interdependente e dinâmico, em que situações vão acontecendo e se desdobrando em outras e outras, analisar o CME/SM a partir de sua atuação no que concerne à garantia de escolarização dos estudantes da educação especial provoca-nos a pensar sobre a atuação desse mesmo Colegiado em relação a suas outras funções, na garantia de escolarização de todos os sujeitos. Deste modo, refletir sobre a relevância conselhista e tomá-la sob essa concepção potencializa nosso argumento de que o CME ocupa lugar e condição ambivalentes, pois se constitui em espaço legítimo de mudanças muito significativas, podendo assumir centralidade em muitas decisões políticas, ao mesmo tempo em que se apresenta como possibilidade de superação de modelos hierarquizados e centralizados no campo das políticas educacionais. Nossa assertiva baseia-se tanto na literatura recorrente sobre CME (SAVIANI, 1999; CURY, 2005; SARMENTO, 2005; BORDIGNON, 2009), quanto no que evidenciam variados estudos acadêmicos que, de modo geral, confirmam os CME como espaços de grande potencial político, mas que

[46] Informações trazidas pelas conselheiras Margarida, Celina e Silvana.

também revelam entraves comuns a serem enfrentados para que eles se constituam em verdadeiras instituições da participação democrática.

Variados estudos enfatizam que a participação encontra muitos entraves presentes não só nos espaços dos conselhos, mas além deles, referindo-se à herança de um país fortemente marcado pela pouca tradição com os componentes republicanos de nossa democracia. Tais entraves reforçam a construção de uma relação Estado/sociedade baseada no autoritarismo, na carência e no privilégio de alguns, mediada pela tutela e favor e, mais recentemente, pelo populismo e clientelismo (MARTINIANO, 2010; MOURA, 2010; ALVES, 2011; NATAL, 2011; OLIVEIRA, 2011; BASÍLIO 2012; PEREIRA, 2013; SOUZA, 2013).

Com as lentes de Elias, visualizamos os CMEs enquanto espaços de figurações específicas, cujas relações interdependentes compõem uma balança que, dependendo da figuração estabelecida, pode pender para um lado ou para outro. Entretanto, ao considerar os aspectos acima relacionados e a minguada tradição no que diz respeito aos aspectos republicanos e democráticos de nossa história, invariavelmente, essa figuração tem determinado o lado para o qual pende a balança.

Diante de quadro tão desfavorável, e ao que parece, generalizado às práticas democráticas, os conselhos são cotidianamente bombardeados por ações que tentam minar o seu papel. Ainda assim, os mesmos estudos evidenciam que esses espaços possuem potencialidades como arenas de conflitos e negociação, que em sua amplitude, ainda precisa ser alcançada, isto é, que o poder precisa ser mais tensionado, dada a sua condição instável.

Desse modo, ao utilizarmos as lentes elisianas para analisar o CME, visualizamo-lo como um membro das figurações históricas que, a partir das suas inter-relações, vão imprimindo na história da política educacional os acontecimentos que resultam da "[...] dinâmica do entrelaçamento, com seus numerosos altos e baixos, representando a continuação, no mesmo rumo, de movimentos e contramovimentos de mudanças antigas" (ELIAS, 1993, p. 263).

Para pensarmos eventos sociais a partir de Elias, precisamos compreender a indissociabilidade entre sociedade e indivíduo, observando as relações estabelecidas entre seus indivíduos, posto que não são homogêneas, tampouco retilíneas. Sob essa concepção, percebemos as relações sociais marcadas por tensões e disputas, num jogo constante e inacabado. Assim, os elementos que visualizamos ao longo do estudo, evidenciam como a política educacional, ou a falta dela, resulta da dinâmica de um imbricado jogo de relações entre conselheiros, seus segmentos e as diversas instituições que compõem o SME de São Mateus.

Sob tais orientações, entendemos que os colegiados devem ocupar-se da mobilização dos indivíduos e dos grupos, com vistas a subsidiar a constituição de políticas educacionais e a implementação de serviços e de espaços públicos que atendam tanto as demandas de escolarização, considerando o tripé acesso,

participação e aprendizagem de todos, quanto a demanda relacionada à instituição de práticas democráticas na gestão dos serviços públicos.

Sobre esse aspecto, Drummond filosofa ao declarar que "[...] as leis não bastam. Os lírios não nascem das leis [...]", provocando-nos a pensar que nossas normas ainda dependem de diversos mecanismos de mobilização e controle social dada a nossa curta tradição com os elementos relacionados ao Estado Democrático de Direito que, segundo Cury (2005, p. 18) é aquele que "reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder e da legitimidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado".

Referências

ALVES, E. F. **Conselhos municipais de educação em Goiás**: historicidade, movimentos e possibilidades. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BASILIO, P. de M. **Desafios para a formulação de políticas de educação infantil**: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Ed. Paulo Freire, 2009.

CURY, C. R. J. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da escola pública In: BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão democrática da educação**. Brasília, 2005. p. 14-19. (Salto para o Futuro, Boletim 19).

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 2, 1993. 2 v.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades@**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico>. Acesso em: 8 dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula#topoPagina>. Acesso em: 2 mar. 2015.

MARTINIANO, M. S. **Gestão democrática na educação**: a experiência de participação no Conselho Municipal de Educação de Campina Grande-PB (2009-2010). 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MOURA, A. S. de. **Democracia, participação e controle social nos conselhos municipais de educação**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

NATAL, C. M. **O Conselho Municipal de Vitória/ES como espaço de produção das políticas educacionais**: a constituição de uma esfera pública? 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

OLIVEIRA, I. A. de C. **O Conselho Municipal de Educação como mecanismo de instituição da gestão democrática**: um estudo de caso sobre as articulações do Conselho Municipal de Educação de

Maricá. 2011.106 f. (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

PEREIRA, S. **O Conselho Municipal de Educação como espaço de participação nas decisões educacionais e da democratização da gestão pública do município de Atibaia/SP**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 93. p.1363-1390. set./dez. 2005.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

SOUZA, A. S. **Estudo sobre a tomada de decisão no Conselho Municipal de Educação de Mossoró-RN (1997-2010)**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

Figurações no espaço escolar e a pessoa com deficiência

Rayssa Maria Anselmo de Brito[47]
Joani de Mélo Muniz[48]
Ricardo de Figueiredo Lucena[49]

Resumo

Considerando o processo de individualização vivenciado pela pessoa com deficiência e observando ser a escola um dos espaços que vem a contribuir para a ocorrência deste, traçamos o presente artigo com o objetivo de analisar o processo de individualização da pessoa com deficiência no espaço figuracional escolar e contribuir com as discussões que versam sobre a educação inclusiva, acrescentando a estas aproximações com as discussões Eliasianas, por percebermos o possível diálogo entre os conceitos elencados por este sociólogo a uma análise figuracional do espaço escolar. A presente pesquisa constitui-se num estudo de caso realizado numa escola municipal de ensino fundamental da cidade de Bayeux – PB. Para tanto utilizaremos além dos conceitos elucidados por este pesquisador, contribuições oriundas de outros autores no tocante às discussões inclusivas, tais como: Sassaki (2006), Glat (2006), Campbell (2009) entre outros. Sabemos que a presença da Pessoa com Deficiência no âmbito da escola regular ainda se constitui como sendo algo recente, porém acreditamos no potencial de pesquisas realizadas neste campo e no aspecto inovador que se constitui fazê-lo em conjunto às leituras Eliasianas. Nesta proposta, prioriza-se o respeito às diferenças, porém, à medida que aprofundamos nossa pesquisa vamos com isto percebendo o esforço dos docentes (no caso específico de nosso estudo de caso) em adequar as crianças com deficiências, assim como os demais alunos, em um padrão o qual é nomeado em nosso estudo como sendo um "aluno ideal", cujos esforços e avaliações a eles direcionados consistem em estimular nestes as habilidades restritas no tocante ao desenvolvimento da leitura e da escrita.
Palavras-chave: Processo de Individualização. Escola Inclusiva. Figurações.

Abstract

Considering the process of individualization experienced by people with disabilities and observing be the school one of spaces what contribute to the occurrence of this, we draw this Article with the aim of analyzing the person's individualization process with disabilities in school figurational space and contribute with discussions that deal with inclusive education, adding to these approaches with Eliasianas discussions, by realizing the possible dialogue between the concepts listed by this sociologist to a figurational analysis of school space. This research is constituted in a case study in elementary school public school in the city of Bayeux - PB. For this we use beyond the concepts elucidated by this research, contributions from other authors with regard to inclusive discussions such as: Sassaki (2006), Glat (2006), Campbell (2009) among others. We know that the presence of People with Disabilities within the regular school still constitutes as something new, but we believe in the potential of research carried out in this field and the innovative aspect that is to do it together with Eliasianas readings. This proposal gives priority to respect for differences, however, as we deepen our research let's go with these realizing the teachers effort (in the specific case of our case study) to "to form" children with disabilities, as well as other students, in a pattern which is named in our study as an "ideal student" whose efforts and assessments targeted are to stimulate the skills restricted regarding the development of reading and writing.
Keywords: Individualization Process. Inclusive School. Figurations.

[47]Universidade Federal da Paraíba, Brasil, rayssamtbrito@gmail.com
[48] Universidade Federal da Paraíba, Brasil, joanidemelo@gmail.com
[49] Universidade Federal da Paraíba, Brasil, cacolucena@gmail.com

Considerações iniciais

Saber que a escola brasileira vem se reconfigurando com passar dos anos e pensar na chegada da Pessoa com Deficiência – PcD nesse espaço figuracional, nos permite analisar como as relações formadas entre os indivíduos dentro deste espaço contribui para o processo de individualização da pessoa com deficiência. Numa perspectiva eliasiana, as relações formadas por tais sujeitos são compreendidas a partir do conceito de figuração pois para Elias esta constitui-se como sendo:

> [...] Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderia [sic] nos arriscar a dizer, apenas como pluralidade, apenas como configurações (ELIAS, 1994, p.249).

Desse modo, o presente estudo tem como foco na relação formada pela figuração professor-aluno com deficiência e aluno sem deficiência - aluno com deficiência, para tanto, tratamos como o aluno (não-deficiente), a partir do parâmetro de aluno-ideal traçado pelos próprios professores. Nossa pesquisa constitui-se como sendo o estudo de caso - pautado nas contribuições metodológicas de Flick (2009) - realizado numa escola pública de ensino fundamental do município de Bayeux, Paraíba. Nesse caso utilizaremos o pseudônimo de Escola X para nos referir a esta instituição.

Para a compreensão do conceito de educação inclusiva partimos do entendimento da pesquisadora Carvalho (2014) a qual ressalta que além de uma educação destinada a todos, dedica-se também a assegurar as devidas providências necessárias para se efetivar "ações para o acesso, ingresso e **permanência bem-sucedida** na escola" (CARVALHO, 2014, p.72, grifo nosso).

A este respeito, Campbell acrescenta que a Educação Inclusiva:

> [...] atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma que se promovam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (CAMPBELL, 2009, p. 141).

Assim, pensamos a escola de igual modo ao conceito eliasiano de que "as sociedades humanas não são simplesmente um aglomerado cumulativo de pessoas" (Elias, 1994 p. 26), compreendendo inclusive a funcionalidade da escola, enquanto instituição educativa, para com aqueles que a frequentam.

Discutindo sobre o conceito de figuração vemos sob a perspectiva de Norbert Elias este é um conceito que está atrelado ao processo de construção identitária dos indivíduos, observamos que Elias diferencia a individualização da individualidade, de modo que o primeiro é descrito como sendo um processo contínuo e o segundo como sendo um status.

Assim, embora tenhamos alcançado uma certa individualidade, a qual nos distingue dos demais, somos também partícipes de um processo de constante individualização, ou seja, de contínua modificações e processamentos dos acontecimentos e dos fatores que nos cercam.

Neste estudo fazemos uso do conceito de identificação apresentado por Hall como sendo a "moldagem de acordo com o outro" (HALL, 2000, p.107), uma vez que este seria o que mais se aproximaria de uma sociologia figuracional e processual conforme concebemos em Norbert Elias, pois haveria numa ótica eliasiana a preocupação do indivíduo com uma aprovação do outro.

Nesta ótica a identidade ou o processo de identificação/individualização estaria atrelado à sociologia figuracional à medida que se estabelece por meio da relação que se constitui com o outro, percebendo inclusive influência da percepção deste "outro" em sua construção identitária e processual à medida que constituí-se em algo contínuo em que o indivíduo apresenta momentos de aproximações e afastamentos do ser que deseja ou que já é.

A identificação e por consequência a identidade podem assim ser compreendidas ao considerarmos que:

> É apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado do seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo – e assim, sua 'identidade' pode ser construída. (Hall, 2000, p.110)

Elias e Hall, também se aproximam à medida que concebem as identidades como emergentes de um interior do jogo de modalidades específicas de poder, as quais se tratarmos do contexto escolar, percebemos neste também fortes implicações das representações de poder neste âmbito figuracional.

Nesta mesma ótica Silva contribui acrescentando que:

> A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 81)

Em se tratando da pessoa com deficiência o processo de individualização também constitui-se como parte de sua construção identitária, temos visto ao longo de nossa pesquisa que os estudantes com deficiência na escola, à medida que vão se relacionando com educandos ditos ideais e com seus professores vão também sendo envolvidos neste processo de assemelhação e diferença dos demais e assim construindo aspectos inerentes a sua individualidade, como a sua individualização.

Por alunos ditos ideais, percebemos que por muito tempo prevaleceu nas escolas uma perspectiva de normalização, a qual é feita de acordo com Mantoam (2015, p.36)."com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade 'normal' como padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas".

Para esta mesma autora: "o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes e essenciais" (MANTOAN, 2015, p.35). Assim, o aluno da escola que se reafirma por meio deste paradigma, não pode ser limitado através de uma prática que priorize a sua normalização, mas que valorize as diferenças, como algo que é produzido socialmente e não naturalizado.

O que está em jogo quando discutimos o processo de individualização da pessoa com deficiência é para além da sua construção identitária, o âmago da questão é compreender como os professores envolvem os alunos em processos de regulação na tentativa de transformar sua turma em algo homogêneo, não respeitando as diferenças e as especificidades de cada aluno, todavia existe uma linha muito tênue que separa a identidade e a diferença e que todo o processo educativo acaba se atrelando a esta linha.

Boaventura de Sousa Santos ao falar sobre esta relação de identidade-diferença, nos aponta que esta é uma relação cujas fronteiras são muito próximas e possíveis de serem confundidas, uma vez que:

> Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, *apud* PIOVESAN, 2005, p.56)

Quando somamos a esta questão a especificidade de tratarmos de uma escola que se nomeia a partir do paradigma da escola inclusiva, percebemos que a questão ganha ainda mais tenacidade, considerando que a escola que se proponha a ser inclusiva precisa se adaptar aos alunos e não o inverso.

Logo não é preciso ir tão longe pra perceber que entre os professores é comum ser traçado um perfil de um aluno ideal, aquele aluno que aprende e desenvolve as habilidades de ler e escrever e que teoricamente não traria nenhum problema ao desempenho da aula dada por este professor.

Nessa perspectiva as regulações conferidas à pessoa com deficiência consistem em torná-los indivíduos silenciados e que no máximo do possível não atrapalhem as aulas, todavia quando a ordem na sala de aula for perturbada justifica-se então a retirada do aluno com deficiência da sala regular de ensino a fim de que os demais possam aprender.

O que questionamos nesse estudo e ao longo de nossa pesquisa é que - Se a educação é um direito de todos, onde estaria o direito à educação dos alunos com deficiência quando estes são retirados da sala regular?

Sabemos que o processo de individualização da pessoa com deficiência recebe contribuições de todas as figurações vivenciadas por esta, ou seja, desde a interferência da família, até a dos demais indivíduos que conhecem e convivem com estes. Porém, por sabermos que a escola é uma instituição teoricamente preparada e que possui uma finalidade pedagógica (ensino-aprendizagem), nossa análise versa sobre a contribuição desta instituição no processo formativo da pessoa com deficiência.

A socialização da escola e a individualização do deficiente

Civilização e Individualização são conceitos eliasianos que explicam duas faces de um mesmo processo, pois “aquilo que, visto por um aspecto, se apresenta como um processo de individualização crescente é, visto por outro, um processo de civilização” (ELIAS, 1994, p. 103). Assim, Norbert Elias explica o que

reaparece em boa parte de suas obras, a impossível dissociabilidade dos conceitos de indivíduo e sociedade, posto que se o primeiro conceito (civilização) refere-se a sociedade, o segundo (invidualização) faz referência ao indivíduo.

Nesta perspectiva:

> A remodelação do indivíduo durante o crescimento, o processo civilizador individual em cujo decurso ele se desloca do ponto de partida do comportamento infantil, que é o mesmo em toda a parte, para se aproximar do padrão de civilização, atingido por sua sociedade torna-se mais difícil e demorado. (ELIAS, 1994, p. 104)

Desse modo, compreendemos como processo de individualização o percurso de constituição do indivíduo, aquele por meio do qual este começa a se diferenciar dos demais, exercendo assim diferentes funções, uma vez que:

> [...] desde a infância, o indivíduo é treinado para desenvolver um grau bastante elevado de autocontrole e independência pessoal. É acostumado a competir com os outros; aprende desde cedo, quando algo lhe granjeia aprovação e lhe causa orgulho, que é desejável distinguir-se dos outros por qualidades, esforços e realizações pessoais; e aprende a encontrar satisfação nesse tipo de sucesso (ELIAS, 1994, p. 120).

Porém, ao mesmo tempo em que este indivíduo busca diferenciar-se, ele também deverá ter o cuidado para não se distinguir totalmente dos demais uma vez que "o autocontrole do indivíduo, por conseguinte, é dirigido para ele não sair da linha, ser como todos os demais, conformar-se" (ELIAS, 1994, p. 120). Assim, o autor ressalta que não seria uma tarefa simples buscar equilíbrio inerente ao "ser como os demais, em alguns aspectos, e ser singular e diferente deles em outros" (ELIAS, 1994, p. 120).

Ser pessoa com deficiência, não torna o processo individualizador como sendo diferente. Temos observado ao longo de nossa pesquisa, que os alunos de um modo geral veem na jornada escolar um importante processo formador, o qual traz implicações que o acompanharão por toda sua vida, assim, de igual modo, o aluno com deficiência é também marcado por tamanha experiência, fruto deste mesmo processo.

Ao observar a turma do quarto ano do ensino fundamental, a qual possuía no quadro de alunos matriculados um total de cinco alunos com deficiências, vemos que a deficiência intelectual (comum a todos estes), lhes conferia um estigma, que por vezes os excluía de muitos dos espaços formativos desta instituição. Considerando que as idades destes alunos variavam entre 16 e 19 anos, podemos de início inferir que o processo individualizador da PcD, é vivenciado de modo muito menos acelerado quando comparado aos alunos ditos ideais.

Assim, o aluno com deficiência segue passando por anos sendo mantidos em séries/anos com o subterfúgio de que o mesmo não sabe ainda sequer escrever, ler ou contar. Todavia, pouco se considera as implicações desta disparidade etária no processo de construção identitária deste aluno.

Na turma a qual debruçamos nossa análise percebemos que dois alunos possuíam um cuidador educacional e assim o processo de construção identitária de tais alunos trazia fortes características destes profissionais, a exemplo da Aluna 1, que insistia em vestir-se de igual modo a sua cuidadora e embora não falasse de forma a ser compreendida, observamos que, ao longo do ano letivo de 2015, seu comportamento foi sendo modificado, numa tentativa de assemelhar-se muito mais aos comportamentos desta, do que com os colegas de sua turma, causando-lhe inclusive um processo de estranhamento em relação aos demais colegas.

Nesta perspectiva, averiguamos que o Aluno 2, acompanhado pelo mesmo cuidador há mais de dois anos, também buscava-se assemelhar a este, todavia nos chamou a atenção, quando em conversa com sua professora, esta relatou o processo de chegada deste aluno na escola, o qual por ser um aluno com Síndrome de Down, viveu no seu primeiro ano letivo uma forte rejeição, haja vistas que a sua professora (naquele ano letivo), o associava a um alguém que assusta, causando pânico nas demais crianças, as quais tinham medo de se aproximar e interagir com este.

Por esta razão, o Aluno 2 era constantemente afastado, apresentando inclusive comportamentos agressivos, como mecanismo de defesa frente a sensação de rejeição conferida pelos demais. Porém, observamos que a chegada deste cuidador educacional no ano letivo de 2014, e o trabalho constantemente realizado por este, foi aos poucos quebrando determinados tabus e dando-lhes a oportunidade de conviver de modo mais ameno com o Aluno 2.

No ano letivo de 2015, vimos que este aluno não apresentava apenas comportamentos socialmente modificados, mas também que conseguia reconhecer pontos em comum entre ele e os demais colegas.

Os alunos 3 e 4, ambos diagnosticados apenas com Deficiência Intelectual, e com idades respectivas de 16 e 17 anos, frequentavam a turma do 4° ano, todavia suas atividades pedagógicas eram diferenciadas dos demais alunos, os quais por não possuírem cuidadores educacionais, permaneciam a margem do processo pedagógico vivenciado por toda esta turma. Entre estes alunos nos chamou a atenção a pouca frequência escolar, chegando a aluna 4 a se afastar da escola no mês de setembro de 2015, com o argumento de que seu auxilio (Bolsa-Escola) havia sido cortado e que, portanto, não havia razão para que esta continuasse a ir à escola.

Ao questionarmos a professora desta turma a respeito destes alunos, vimos que mais uma vez a mesma isentava-se da total responsabilidade pedagógica para com estes, pois se por um lado não havia um profissional especificamente para este aluno, o qual seria o cuidador educacional, por outro, a professora também não possuía formação específica para lidar com tal demanda.

A este respeito, Mantoam (2015, p. 25) ressalta que “depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos”.

Dos cinco alunos observados neste estudo, trazemos em específico o caso do Aluno 5, com deficiência Intelectual e Motora, o qual era repetente neste ano/série. O aluno possuía 17 anos e frequentava assiduamente as aulas, porém por uma dificuldade na visão e na coordenação motora, acabava tendo dificuldade para copiar as atividades colocadas no quadro. Assim este aluno permanecia frequentando as aulas todos os dias e ouvindo todas as explicações dadas pela professora, a qual subentendia que este pouco aprendia em relação aos conteúdos escolares.

Embora a presença do Aluno 5 fora invisibilizada, foi numa aula de geografia que ao fazer uma pergunta para toda a turma, e não sendo respondida por ninguém, o Aluno 5, decidiu participar, respondendo de forma correta a pergunta feita pela professora, o que surpreendeu a todos naquele espaço. A partir deste episódio percebemos que a figuração formada por este aluno e sua professora fora modificada de modo que o aluno começou a receber uma maior atenção, o que trouxe implicações diretas a seu processo de alfabetização.

O episódio ocorrido com o Aluno 5 exemplifica o que Elias aponta como um reequilíbrio no gradiente de poder, haja vistas que a participação deste estudante não apenas convenceu a sua professora, assim como os seus pares, sobre a sua capacidade de aprender, como também fez com que a mesma começasse a se relacionar com este de outro modo, retirando-o da margem e trazendo ao centro da convivência com seus pares, o tornando-o menos desigual.

Considerações finais

Por fim, acreditamos ter apresentado neste breve estudo o início de uma reflexão possível sobre o que vem a ser o processo de individualização da PcD, sabemos que este é um primeiro passo na construção de uma possível aproximação entre as discussões sobre a educação inclusiva e as leituras eliasianas.

Concebemos que a socialização da escola, ocorre sempre que esta se amplia para atender a todos, incluso as minorias antes marginalizadas e que uma outra face deste processo seria a individualização vivenciada pelos indivíduos que começam a adentrar neste espaço.

Por compreender a jornada escolar como sendo parte deste processo, vemos que nosso olhar direciona-se muito mais para uma perspectiva processual, na qual seria impossível pensar numa identidade pronta e acabada, mas num indivíduo (que com deficiência ou não) segue em construção.

Referências

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.,1994.

_____. **Escritos & Ensaios 1.** NEIBURG, F. e WAIZBORT, L. (Org). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. **A civilização dos pais.** Revista Sociedade e Estado. Vol. 27. Nº 3. Setembro/Dezembro, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

GLAT, R. et all. **A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública do Rio de Janeiro.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife. Anais... Recife, 2006. p. 1-10.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e Diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000: 103-133.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.** 2004. Revista de Educação Especial de Santa Maria, (23). Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a2.htm Acesso em: Março, 2016.

PIOVESAN, Flavia. **Ações Afirmativas da Perspectiva Dos Direitos Humanos.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf Acesso em Março de 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000: 17-63.

Conhecimentos sobre as potencialidades dos estudantes com deficiência: base para a prática pedagógica inclusiva

Giselle Lemos Schmidel Kautsky[50]

Resumo

Apresentamos a análise de parte de uma pesquisa de mestrado, ressaltando uma questão da entrevista que visava saber se após um curso de extensão realizado, a aprendizagem dos conhecimentos sociais desenvolvidos colaborou para a prática pedagógica inclusiva dos professores envolvidos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, delineada como pesquisa-formação, cujas análises sustentam-se nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, particularmente, os conceitos de interdependência, figuração e tecnização. Nos resultados, observa-se que para os professores é absolutamente pertinente a proposta de outros conhecimentos sociais para qualificar e potencializar a prática docente, objetivando a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.
Palavras-chave: Formação continuada. Pesquisa-formação. Educação Especial.

Abstract

We presented this analysis part of one master's research, focusing on a matter of the interview that aimed to know if after an extension course performed, the learning of the social knowledge developed collaborated to the inclusive pedagogical pratice of the teachers involved. This is a qualitative research, designed as research-formation whose analyzes sustain up on the assumptions of sociology figurational, elaborated by Norbert Elias, particularly the interdependence of concepts, figuration and tecnização. In the results, it is observed that for teachers is absolutely relevant to proposed anothers social knowledge to qualify and boost t he teaching practice, objectifying the education of the students that are the target audience from Special Education.
Keywords: Continuing Education. Research Training. Special Education.

Introdução

Apresentaremos neste artigo, parte do segundo momento de uma pesquisa de mestrado originalmente intitulada "A formação continuada de professores do ensino comum no campo da Educação Especial", que teve como objetivo maior colocar em análise aspectos de uma formação continuada desenvolvida junto a um grupo de professores do ensino comum, que atuavam com estudantes público-alvo da Educação Especial. O desenvolvimento da investigação, aconteceu entre os meses de fevereiro e outubro de 2015, a partir de dois momentos distintos: o primeiro constituiu-se de uma formação continuada organizada como um curso de extensão de 120 horas e quatro meses após o término da formação continuada, vivenciamos o segundo momento, com a efetivação de entrevista aos professores participantes.

[50] Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: skygi@hotmail.com

Nos encontros, procuramos atender as expectativas do conhecimento social buscado pelo grupo participante. Para tanto, os planejamentos foram organizados a partir dos aportes teórico-metodológicos de abordagem histórico-cultural, em uma perspectiva de educação inclusiva para a prática docente visando, principalmente, a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para o segundo momento da pesquisa, recorremos a proposta de entrevista sugerida no artigo "Compreender", de Pierre Bourdieu (1997). O autor registra a necessária relação de interação entre o pesquisador e o entrevistado e a importância de o pesquisador adotar uma "escuta ativa e metódica" das narrativas.

Em termos teórico-metodológicos, nossa investigação foi de natureza qualitativa, delineada como pesquisa-formação, assumida como um diálogo que "[...] respeita as diversas formas de saber existentes e, fundamentalmente, é processo de formação política" (LONGAREZI e SILVA, 2008, p.223).

Ao considerar a pesquisa-formação como um espaço de diálogo entre os participantes, objetivamos conhecer os variados saberes profissionais e constituir um convite para uma prática docente inclusiva, respeitando o pressuposto de que a organização e a padronização de certos princípios comportamentais constituem-se, de acordo com as mudanças sociais e a necessidade de regular as interações entre os indivíduos, a partir de avanços e/ou retrocessos econômicos, educacionais, tecnológicos e outros fenômenos a que esses indivíduos estejam expostos (ELIAS,1994).

Optamos pelo aporte teórico da Sociologia Figuracional, em especial, os conceitos de interdependência, figuração e tecnização, considerando a relação processual entre o conjunto dessas ideias como suporte para a análise da avaliação feita pelos professores, em relação aos conhecimentos e aprendizagens desenvolvidos durante o curso de extensão que empreendemos e, onde tivemos a expectativa de refletir junto aos mesmos sobre as possibilidades de um planejamento de práticas pedagógicas com oportunidade de participação para todos os estudantes.

Conceitos eliasianos: movimento para compreender o resultado da pesquisa

Para a teoria eliasiana, as estruturas psicológicas individuais e sociais, resultam de um longo processo histórico de interdependência dos movimentos relacionais existentes nos variados espaços da sociedade. Nesses espaços constituem-se as interações sociais, condição fundamental para o desenvolvimento do homem singular e da humanidade (ELIAS, 2006) e nos indica que "[...] a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social " (ELIAS, 1994, p. 124). De forma concreta, tudo o que acontece com o indivíduo é resolvido por meio das interações: na escola, o professor é dependente das regras de um sistema de ensino, de seus alunos, dos seus colegas de trabalho, dos conhecimentos sociais que amparam suas práticas...está em constante interdependência de um contexto social.

O conceito de figuração, entendido como cada espaço social presente em um dado momento da civilização, como por exemplo: família, igreja, escola e sala de aula, entre outros, em suas diferentes constituições e movimentos culturais. As concepções presentes nos espaços sociais influenciam e são influenciados pelos indivíduos que os constituem, determinando os movimentos de interação relacional, de interdependência. Entretanto, devemos ressaltar, que "[...] o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade" (ELIAS, 1994, p.27). Nesse sentido, os espaços figuracionais, mesmo que olhados como coletivos necessários aos movimentos de interação relacional, são constituídos por indivíduos singulares.

É propício registrar que as figurações "[...] possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem do tipo particular" (ELIAS,2006, p. 26), que nos incita a pensar nas características de cada sociedade, nos escapando o enquadramento do conceito em um modelo hegemônico e homogêneo, tampouco imutável, mas sim, em uma condição que vai se complexificando com o passar dos tempos, a partir das tensões e do equilíbrio de poder entre indivíduos, grupos e também pela apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade em cada sociedade.

A necessidade de mudanças, no decorrer do processo civilizador, incita a humanidade a ampliar sua aprendizagem almejando uma "vida melhor". A esse processo não planejado a longo prazo, ainda que emerja do entrelaçamento e da confrontação de muitas atividades planejadas, Elias (2006) chama de tecnização. Parecem-nos importante destacar que o termo "vida melhor" refere-se a "[...] um processo social, cujo desenvolvimento e as condições de existência tornam-se não exatamente ótimas, em sentido absoluto, mas superiores, em comparação a uma fase anterior " (ELIAS, 2006, p.36),

O autor aponta que a busca por conhecimento "[...] envolve a humanidade, desenvolveu-se lentamente no princípio já que as pessoas sabiam relativamente pouco do mundo no qual viviam. Acelerou-se conjuntamente com o crescimento do conhecimento da natureza inanimada" (ELIAS, 2006, p.11). Assim, do simples ato de caçar para alimentar-se à descoberta do fogo, a evolução e a ampliação tecnológica (conhecimento) têm sido uma constante em nossa existência, pois sempre emergem novas necessidades e, portanto, a busca por outros conhecimentos sociais para atender as necessidades do homem.

Apresentado os pressupostos conceituais, pensamos ser necessário situar que durante toda a trajetória de pesquisa, procuramos olhar para o espaço do curso de extensão como uma figuração específica, que não reflete as interdependências de uma formação continuada organizada pelos sistemas de ensino, em função da proposta empreendida, das inter-relações estabelecidas pelo grupo de professores no espaço, da dinâmica de estudo e dos objetivos singulares pretendidos pelos participantes da pesquisa-formação.

Escuta ativa e metódica: urgência de valorizar a motivação por outros conhecimentos sociais

Na segunda parte da pesquisa, momento do qual nos valemos para o registro desse texto, utilizamos a entrevista como procedimento a partir de uma das alternativas elaboradas por Bourdieu (1997) para uma "escuta ativa e metódica" que conforme o autor

> [...] associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Nesse sentido, acolhemos essa abordagem teórica, como uma possibilidade de considerar/perguntar o que os professores identificaram na formação empreendida, e que possa ter contribuído para a ampliação qualitativa de uma docência na perspectiva da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Tendo essa concepção como base para a entrevista, propusemos uma questão no instrumento para que opinassem sobre as possíveis implicações nas práticas pedagógicas em suas salas de aula junto, visando a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo como indicadores os conhecimentos desenvolvidos no curso de formação, espaço empírico da pesquisa.

Os relatos, nos possibilitaram perceber o sentido que os professores deram ao processo formativo empreendido e a pertinência do conhecimento social constituído no espaço de formação continuada. Todavia, não podemos deixar de registrar que as narrativas também revelaram outros indicadores além daqueles objetivados pelo nosso estudo, como o distanciamento entre o desejo de conhecimento dos professores e os conteúdos abordados nas formações oficiais organizadas pelos sistemas de ensino.

Refletindo sobre esse distanciamento, construímos a ideia de que a busca por ampliação dos conhecimentos sociais, pode estar ancorada em situações locais ou emergenciais de um tempo-espaço institucional. No entanto, só poderemos saber sobre essa busca, se ouvirmos os professores e valorizarmos a motivação de suas necessidades para a prática pedagógica. Outrossim, sustentamos que a constituição de argumentos teórico-metodológicos para responder as demandas singulares de um grupo de estudantes ou de uma sala de aula, pode ser um disparador para estudos que dê embasamento ao professor para compreender a amplitude da prática pedagógica na sala comum e a necessidade constante de diálogo com outros serviços e apoios desenvolvidos no âmbito da escola regular, para o êxito da escolarização dos estudantes que estão sob a sua responsabilidade docente.

Somos entendedores de que a teoria eliasiana, não tem como foco os estudos relacionados aos "conhecimentos docentes", no entanto, defende em seus pressupostos que os seres humanos são

diferenciados do resto do cosmos pelos saberes, resumidos como "[...] conhecimento construído social e intergeracionalmente, ao longo de dinâmicas de longa duração sem um ponto preciso de origem" (DE CASTRO, 2015, p. 32).

Nessa perspectiva, constituímos nosso olhar para entendermos conhecimento como "[...] um meio de orientação para a vida em sociedade [...]" (ELIAS, 2005, apud ALVES e SOBRINHO, 2014, p.173). Inferimos assim, que o conhecimento pedagógico desejado pelos professores em uma formação continuada faz parte de um conhecimento social que atende a um momento histórico. Contextualmente, dizemos que são conhecimentos que podem possibilitar uma docência que responda a necessidade teórica-metodológica das exigências contemporâneas da escola inclusiva.

Salientamos que, apesar de contarem com a presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula, o grupo de professores participantes da pesquisa-formação não teve acesso aos conhecimentos sociais relativos a Educação Especial nas formações continuadas oferecidas pelos sistemas em que atuavam, fato verificado nas reflexões dos encontros e registrado nos instrumentos usados ao longo da investigação: questionários, diário de campo e, por último, a entrevista. Os conhecimentos sobre o tema da Educação Especial constituído pelo grupo de professores, resulta das trocas de experiências dentro das escolas com seus pares e a partir das subjetivações individuais resultantes das orientações legais que atravessam a prática pedagógica no 'chão da escola'.

Conforme apreendemos com o processo de tecnização (ELIAS, 2006), podemos inferir sobre as exigências recentes de outros conhecimentos científicos para atender ao movimento social, que requer outra figuração para a escola comum. Uma figuração que supõe outro jeito de olhar e de organizar a prática pedagógica, pressupondo para uma "vida melhor" para os indivíduos que formam a instituição.

Nesse sentido, conhecer as avaliações feitas do nosso estudo, foi uma tarefa sobremaneira interessante, diante das expectativas de apreciar se os conhecimentos desenvolvidos no curso de extensão contribuíram para possibilitar a organização de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão aos professores participantes. Na tentativa de obter resposta, em nossa entrevista, perguntamos a cada professor: "Após o término do curso de extensão, como está desenvolvendo o trabalho pedagógico com o estudante público-alvo da Educação Especial?".

Na entrevista com a Prof.ª 5, docente da Educação Infantil, a mesma articulou, imediatamente, uma afirmativa como resposta: "[...] todos aprendem" (PROF.ª 5, 24 set. 2015). Chamou-nos a atenção a resposta breve, mas simbólica, dessa professora naquele momento, porque em uma outra atividade anterior, a profissional argumentava com o grupo que "[...] todos aprendem, isso é certo, mas como fazer com que todos aprendam em nosso contexto escolar?" (PROF.ª 5, 13º Encontro de Formação, 07 abr. 2015).

Essa constituição teórica-metodológica da Prof.ª 5, parece indicar que o conhecimento pedagógico com base na perspectiva histórico-cultural, a partir do qual dialogamos durante o processo de formação, proporcionou-lhe uma reflexão profissional sobre a prática contextual singular, principalmente, pelos pressupostos em relação à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa direção, também apreciamos a fala de uma docente que atuava nas turmas finais do Ensino Fundamental, que respondeu para a mesma pergunta: "[...] O meu jeito de olhar hoje o aluno com deficiência e não aluno deficiente [risos] mudou" (PROF.ª 8, 1 out. 2015). Entender que "o aluno com deficiência" é um conceito diferente de 'aluno deficiente', pressupõe conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento do ser humano, necessários a profissão docente e, que não pode ser negligenciado nesse momento civilizatório em que a instituição escolar é defendida como espaço democrático.

As narrativas da Prof.ª 5 "todos aprendem" e da Prof.ª 8 "aluno com deficiência e, não aluno deficiente", nos indicam uma mudança de perspectiva sobre *qual é o estudante que aprende os conteúdos da escola*. Essa outra forma de conceber os sujeitos, é um possível viabilizado pela formação continuada, a partir de um projeto que, antes de ser imposto pelas variáveis de um sistema de ensino, dialogue com as questões indicadas pelos professores, pois "[...] nenhum ser humano é o começo." (ELIAS, 2006, p. 31). Nessa crença, precisamos olhar para os professores, considerando-os como partes de coletivos que, recorrentemente, responsabilizam os docentes pela falha na escolarização dos estudantes matriculados nas escolas, desconsiderando as inter-relações necessárias para o êxito dessa tarefa.

Na perspectiva de dar outra significação ao estudante público-alvo da Educação Especial, a Prof.1, profissional que atuava na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, avaliou os conhecimentos obtidos no curso de extensão, nos relatando que depois do curso tem [...] uma visão diferente do aluno especial […] Eles têm direitos e deveres. Isso ajudou muito, na busca pela ajuda da escola com estratégias para trabalhar com o aluno especial. (Entrevista, Prof.ª 1, 6 out. 2015).

A Prof.ª 4, docente em turmas finais do Ensino Fundamental, também respondeu à pergunta da entrevista e narrou que está [...] mais preparada para receber aluno da Educação Especial na sala [...] estou um pouco mais preparada. Antes ficava perdida. Achava que eu tinha que me virar sozinha, me sentia pressionada" (Entrevista, Prof.ª 4, 7 out. 2015).

As narrativas, nos mostram que, após o período de estudos, reflexões e conhecimentos fomentados na formação continuada da qual participamos, os professores estão conscientes das obrigações que tem a instituição escolar, na composição do desenvolvimento dos trabalhos junto ao público-alvo da Educação Especial, cujos estudantes tem seus direitos amparados por uma legislação nacional específica.

Outros participantes, avaliaram as mudanças que o acesso ao conhecimento, provocou em suas práticas. Assim, propondo-se a outras práticas para atender a demanda de desenvolvimento do estudante com deficiência, nos relata a Prof.ª12 que o conhecimento "[...] Ajudou total. Na forma de ver. Não são

coitadinhos. Não pode tratar diferente, tem que tratar como aluno, dentro do que precisa. É aluno e está na escola para aprender, tem potencial para aprender." (ENTREVISTA, 24 set. 2015, Prof.ª12)

Essa mesma percepção de mudança na estrutura das relações entre as pessoas (professor e estudante) indicada pela Prof.ª12, também pode ser percebida no relato do Prof.10, que faz a seguinte reflexão:

> [...] Depois do curso eu tenho assim, aquela preocupação de passar para aquele aluno o que eu passo para os outros alunos, por exemplo, aquele conhecimento dos alunos que irão fazer o Enem né, eu tenho uma mesma preocupação de trabalhar com aquele aluno especial. Não tenho mais aquele medo, aquela culpa. Dá muito trabalho fazer isso, mas ver o aluno participando na sala é bom sabe, prazeroso, me satisfaz como pessoa mesmo. Eu procuro trabalhar com as potencialidades dele, vejo onde ele consegue chegar." (ENTREVISTA, 05 out. 2015, Prof.10).

O relato desses professores, nos incitam a refletir que a medida que os seres singulares se transformam, as figurações que eles compõem uns com os outros também se transformam, conforme anuncia Elias (2000). Nesse sentido, as ações dentro da figuração escolar podem começar a sofrer uma alteração, com o comportamento diferenciado dos profissionais em relação a prática pedagógica com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Considerações finais

Segundo análise de Gebara (2000, p.34.), "[...] Elias trabalha com padrões de interdependência em processo de mudanças, rearticulando relações de poder entre os indivíduos em sociedade", sem perder de vista que as estruturas "[...] da psique humana, as estruturas da sociedade humana e as estruturas da história humana são indissociavelmente complementares, só podendo ser estudadas em conjunto" (ELIAS, 1994, p. 38). Assim, "[...] compreendem-se os indivíduos conectados uns aos outros das mais variadas formas, em cadeias de interdependências, formando figurações dos mais diversos tipos, as quais mantêm tensões e relações de poder em processos sociais" (HONORATO, 2015, p.126).

É certo que durante as reflexões ocorridas no curso de extensão, assumimos a prática pedagógica vivida na escola como um modo peculiar de significar os processos de reconhecimento da dignidade humana, considerando que em cada espaço sociocultural, esse processo de reconhecimento se mostra diferenciado, em função das tensões vividas na teia das relações estabelecidas entre os sujeitos concretos.

Partindo dessas considerações, nesta investigação buscamos, permanentemente, considerar as ideias e os significados que os participantes atribuíam não só ao processo de formação implementado, mas também à escola e às suas condições de trabalho. Trabalhamos sob uma perspectiva crítica e compreensiva, pressupondo a experiência constituinte dos professores participantes, com o entendimento de que constituir-se 'professor' está imbricado nas experiências históricas pessoais, nas trocas de experiências profissionais e, principalmente, nas aprendizagens resultantes das reflexões oportunizadas nos espaços de formação continuada. Com essa concepção, intentamos tornar os encontros um espaço de participação,

em que a partilha de experiências possibilitasse a mediação entre as práticas pedagógicas e a necessidade de refletir sobre essas práticas, de modo a enriquecê-las dando-lhes outros sentidos.

Nesse sentido, as tensões vividas na contemporaneidade para garantir o direito à escolarização, principalmente, dos estudantes público-alvo da Educação Especial, denotam a naturalização de condutas excludentes construídas historicamente. Essas condutas se constituíram nas mais variadas interdependências sociais, dando uma significação de que apreender os conhecimentos acumulados pela humanidade como possibilidade para uma "vida melhor" fosse permitido apenas a um grupo social já determinado.

Apesar de Norbert Elias não ter se dedicado aos estudos da educação no âmbito escolar, as leituras de suas obras têm possibilitado a compreensão dos processos de transformações sócio-históricas e a percepção de que comportamentos individuais e a institucionalização de condutas sociais são construções humanas, porém não devem ser naturalizadas, porque fazem parte de uma arma de controle social.

Finalizamos este texto, avaliando que proposta de formação continuada empreendida junto aos professores da sala comum, imprimiu otimismo. No entanto, falamos de uma figuração específica e, devemos estar atentos de que as mudanças macroestruturais demandam um movimento de reflexão, mais amplo, profundo e duradouro, sobre os movimentos figuracionais que fazem parte da trama política educacional contemporânea. Sem desconsiderar que em uma sociedade, mesmo quando há uma prerrogativa de controle das condutas, os caminhos irão se constituir nas ações não intencionais, tanto de grupos quanto de indivíduos.

Referências

ALVES, Edson Pantaleão; SOBRINHO, Reginaldo Celio. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 2014, 27. 48: 171-184. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/ revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/8592> Acesso em: 16 fev. 2016.

BOURDIEU, Pierre. "Compreender". In: (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, Vozes, 1997, p. 693-732.

DE CASTRO, Vinícius Dino Fonseca et al. Norbert Elias às voltas com a teoria do conhecimento: convergências entre a contribuição eliasiana e os filmes Amnésia e Esquizofrenia. **Revista Café com Sociologia**, v. 4, n.1, p. 31-37, 2015. Disponível em: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/397>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ELIAS, Norbert. **Tecnização e Civilização**. In: Escritos & Ensaios. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2006. Disponível em: <https://books.google.de/books>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **A sociedade de corte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

GEBARA, Ademir. Norbert Elias e a teoria do processo civilizador: contribuição para a análise e a pesquisa no campo do lazer. In: BRUNS, H. T. **Temas sobre o lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: **Anais do VIII Congresso Nacional De Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. p. 4048-4061 Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/157_187.pdf.>. Acesso em: 2 jun. 2015.

HONORATO, Tony. Modelos escolares para formação de professores no Estado de São Paulo (1897-1921): o poder à luz de Norbert Elias. **Comunicações,** p.123-136. 2015. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewArticle/ 2175> Acesso em: 12 nov. 2015.

Educação, configurações familiares e suas transformações

Izabel Adriana Gomes de Sena[51]
Edilson Fernandes de Souza[52]
José Luís Simões[53]

Resumo

Este artigo traz como problemática central a discussão sobre a educação escolarizada e a história das famílias inseridas na configuração social da favela do Coque, Recife - PE. As transformações ao longo dos processos históricos foram analisadas observando a influência dos educadores familiares sobre os jovens estudantes das escolas públicas, que ingressaram em instituições públicas de nível superior. Apresentamos neste texto as formas de estabelecimento da configuração familiar observadas através dos relatos de uma das entrevistadas. Como aporte discursivo, utilizamos o pensamento de Norbert Elias (2000). A investigação foi direcionada ao campo das pesquisas qualitativas, sua abordagem metodológica foi embasada na história oral.
Palavras-Chave: Educação. Escola. Família.

Abstract

This article presents the central problem the discussion of school education and the history of the families included in the social setting of the Coque slum, Recife - PE. The changes over the historical processes were analyzed observing the influence of family educators of young students from public schools who enrolled in public institutions of higher education. In this text, forms of establishment of family structure observed through the accounts of one of the interviewees. As discursive contribution, we use the thought of Norbert Elias (2000). The research was directed to the field of qualitative research, its methodological approach was based on oral history.
Keywords: Education. School. Family.

Apresentação

Essa investigação traz um debate acerca da família e suas possíveis influências sobre a formação escolarizada dos indivíduos pobres que frequentaram escolas públicas e conseguiram a ascensão escolar com o ingresso e a permanência na Universidade Federal de Pernambuco.

Nesse texto, realizamos discussões sobre a família e suas transformações onde a mesma, pôde ser vista funcionalmente como um subsistema social e agente da cultura, estando sua organização conformada às necessidades pessoais e coletivas de "adestramento" e capacitação dos indivíduos. Através da assimilação de valores e padrões de conduta exigidos pelos papéis sociais.

[51] Universidade Federal do Pernambuco. Brasil. Endereço eletrônico: sena.belag@gmail.com
[52] Universidade Federal do Pernambuco. Brasil. Endereço eletrônico: professor.edilson@gmail.com
[53] Universidade Federal do Pernambuco. Brasil. Endereço eletrônico: joseluis2711@yahoo.com.br

No espaço social familiar observam-se a existência das redes de parentesco onde são realizadas as transmissões das "disposições", ou seja, dos diferentes componentes do "*habitus"*e sua reprodução.

O meio familiar pode ser propício para a interiorização dos condicionamentos socioculturais e econômicos. As experiências desenvolvidas no *locus* familiar têm um significado fundamental na constituição da estrutura do *habitus*, ou seja, dos valores, das tensões, dos estilos, das noções de espaço físico que o sujeito constrói ao longo da vida. A família é uma esfera norteadora para o desenvolvimento dos indivíduos, mas igualmente reconhecemos suas limitações quando a mesma se encontra em um processo "desestruturado" ou de "marginalização".

Na configuração social da favela do Coque encontramos muitos casos de "pais-problema" que, de certa forma, em concordância com o pensamento de Elias (2000), fazem dos seus filhos, futuros "pais-problema". Embora na figuração dessa comunidade existam inúmeras famílias com os chamados "problemas estruturais", é a partir delas que os jovens alicerçam seus valores e enxergam a ação da educação.

As primeiras análises das entrevistas realizadas com os educadores familiares apontaram relativa influência na construção da escolarização dos estudantes. Para eles os valores como honestidade e respeito são intrínsecos ao processo educativo e, nesse sentido, são repassados substancialmente pela família. Foi identificado nos relatos o desejo de mobilidade social e de um possível "estabelecimento" na configuração social.

A família e suas transformações ao longo dos processos históricos

Sobre os estudos referentes à educação familiar, mais especificamente a história da infância, Philippe Ariès realizou uma profícua análise dos percursos históricos que auxiliaram na construção da noção moderna de infância.

A sua obra é intensamente influenciada pela corrente histórica das mentalidades, indicando novos objetos, fontes e sujeitos historiográficos que alargam as possibilidades de investigações sobre a infância e auxiliam os estudos nas diferentes áreas como: pedagogia, história, sociologia, psicologia entre outros. Na iconografia, nos álbuns e diários familiares era possível reconstruir cenas históricas, desvelar o cotidiano da época retratada.

> [...] retratos de família datados eram documentos de história familiar, como seriam três ou quatro séculos mais tarde os álbuns de fotografias. Fruto desse mesmo espírito eram os diários de família, onde eram anotados, além das contas, os acontecimentos domésticos, os nascimentos e as mortes. Nesses diários se uniam a preocupação com a precisão cronológica e o sentimento familiar (ARIÈS, 2011, p.3).

A criança desde a mais tenra infância escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, coisa que nem sempre ocorria. “A família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos”. (p. 158).

Na Idade Média, a família não podia tecer grande sentimento, apego às crianças. Pois, desde os primeiros anos da infância elas eram afastadas do seio familiar. As famílias não tinham como costume conservá-las em casa, antes disso, enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, afim de que com elas morassem e iniciassem suas vidas, aprendendo boas maneiras, ofícios ou até mesmo para frequentar uma escola onde apreendessem as letras latinas.

No Brasil, as produções nesse campo da infância e cultura são esparsas até a década de 60 do século XX. Gilberto Freyre delineia uma discussão acerca da compreensão das diferentes infâncias a partir dos contextos socioculturais. Assim é revelada a importância da escrita da história das crianças e, como esta auxilia no entendimento da singularidade da infância, mas principalmente como ela esclarece a formação do adulto brasileiro e sua identidade.

O ínfimo destaque atribuído à produção da história da educação da infância desconsidera a criança como ator social que em suas práticas cotidianas imprimem significados ao processo de escolarização.

No período medieval, o progresso do sentimento da infância na mentalidade comum sobre a escola e o colégio era reservado a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades, nos tempos modernos, a escola aparece como um meio de isolar a criança durante o período de formação moral e intelectual, afim de adestrá-las, discipliná-las e, desta forma separá-las da sociedade dos adultos.

Na Europa, o “surgimento” e as “transformações” do sentimento moderno acerca da família segundo as pesquisas de Jacques Donzelot (2001, p. 11), teria se iniciado nas camadas burguesas e nobres do Antigo Regime estendendo-se, posteriormente, através de círculos concêntricos, para todas as classes sociais, inclusive o proletariado do fim do século XIX.

Contudo, o referido autor realiza as seguintes indagações: “por quais razões teriam as camadas populares aderido à moral burguesa e se teriam submetido às injunções familialistas daqueles que as dominavam?”

A família para Donzelot constitui-se a partir de relações de dependência indissociavelmente privadas e públicas. E, esta organiza os indivíduos em torno de diferentes situações. Ela é portanto, a menor organização política possível.

Família X Escola: diálogos e desencontros

Os diálogos interdisciplinares relacionados à família e sua relação com a escola são fecundos e ajudam a alargar as reflexões e permitem relacionar fontes teóricas e metodológicas de diferentes áreas de conhecimento.

A instituição família assume diferentes formatos, os arranjos e nomenclaturas postos pela sociedade passeiam entre as especificidades e a pluralidade. Isso deriva da integração dos seguimentos sociais e também dos diferentes estilos de vida no âmbito cultural. Sobre as famílias observamos que elas são entidades de cunho privado onde seus integrantes são dotados de atributos singulares e regidos por normas informais. A formação da família pode derivar de diferentes arranjos sociais, plural e diversificada.

Sobre a relação de influência da família, Bourdieu (1996) explica que a família é uma unidade de reprodução social, tendo uma função preponderante na manutenção da ordem social, mas também na reprodução da estrutura social e nas relações sociais.

Nesse sentido, Bourdieu afirma que: "[...] a família permanece um dos lugares de acumulação, de conservação e de reprodução de diferentes tipos de capital". (p.177).

Contudo, considerar a família como uma unidade de reprodução social não quer dizer que ela está encarregada pela mera reposição de "estruturas estruturadas". E, sim uma configuração de vivências que pratica estratégias específicas que se referem a "estruturas estruturantes".

A importância da mediação familiar para as populações brasileiras mais pobres está também relacionada às características das instituições públicas ineficazes e suas ausências. A relevância da configuração familiar perpassa o elo afetivo, ela está igualmente imbricada nos contextos: materiais, espirituais e no papel que instrumentaliza e viabiliza seu modo de vida e sua identidade social.

O passado como tecido das narrativas

Sobre as histórias de vida, observamos que assim como as diferentes atividades do pensamento, elas operam por descontinuidades. Elencamos certos acontecimentos, conjunturas e formas de viver para conhecer e elucidar o vivido.

Apresentaremos nesse trecho parte dos relatos de **D. Paulina Lourenço da Silva** avó adotiva de Monik França, estudante egressa da Universidade Federal de Pernambuco do curso de Turismo. Suas narrativas são singulares e trazem o passado para os nossos dias com estruturas afetivas relevantes que nos auxiliam na compreensão da importância da família na formação humana e escolarizada dos indivíduos.

Meu lugar, revisitando a memória, a infância...

> Quando se fala de memória no campo da história oral, muitas vezes lança-se mão de indefinições atraentes, que garantem a manutenção de certo fascínio em relação à matéria. Em alguma medida, esse pendor para o hermetismo tem fundamento: é difícil saber o que a memória, como ela se constitui e se processa no conjunto das atividades cognitivas do homem (ALBERTI, 2004, p.35).

Eu morava lá dentro do Coque mesmo, chama Rua Nova Aurora, era onde era a antiga delegacia, tinha a delegacia velha, pronto eu morava ali.

O Coque tem um espaço territorial relativamente grande e não delimitado no imaginário dos moradores, onde começa a Ilha de Joana Bezerra, que é Coque? Onde termina o bairro São José? O bairro de São José também é chamado de Coque?

Essa ideia de Coque de dentro e Coque de fora que é trazida nas falas de D. Paulina coadunam com o pensamento de que o Coque originário do passado é o de dentro.

Olhe eu vou lhe dizer uma coisa sinceramente, infância, infância mesmo a gente não tinha porque a gente não brincava, pouco se brincava, porque não tinha energia, era naquela época não tinha, era candeeiro.

Nós não tinha boneca naquela época, a gente brincava era de academia, de roda, cantigas antigas, que hoje ninguém vê as meninas brincando e de bola de grude, é nós brincava muito é de academia e de brincadeira de roda, agente, ainda hoje eu me lembro...

D. Paulina nos traz relatos de um período em que a energia elétrica era escassa e a precariedade no abastecimento não era um fato apenas das cidades interioranas, mas também nas periferias das cidades.

A escola pública defasada

A escola Costa Porto o ensino não era tão ruim não. Foi!! Agora não era, aquele estudo... Porque você sabe que a escola pública toda vida foi meia defasada, né? Mas, era melhor. Hoje que tá mais, tá mais difícil tanto pra professora quanto pros alunos melhores porque tem alunos que não quer estudar, quer só mais mesmo bagunçar. Naquela época não era um ensino tão bom, mas dava pra se levar principalmente quando a criança quer né?

Sobre a escola, Paulina faz uma observação sobre a má qualidade do ensino público e em específico à Escola Municipal Costa Porto. Relata que houve uma piora na qualidade do ensino com o passar dos anos. Em suas lembranças, D. Paulina nos remete a refletir sobre o direito das pessoas à aprendizagem necessárias para desenvolver suas capacidades intelectuais e melhorar sua qualidade de vida.

A escola, nesse contexto, tem sua contribuição no desenvolvimento do sujeito, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em suas diferentes áreas de conhecimento. A escola pode resgatar, além das disciplinas científicas, as noções de ação política e busca da cidadania.

Em suas falas, D. Paulina, nos faz refletir que mesmo diante às diferentes problemáticas da escola pública é no indivíduo que está o querer e o desejo nascente de estudar e, desta forma, melhorar sua qualidade de vida.

Em casa se conversava sobre o que acontecia na escola

Até que eu incentivava elas a estudar mas, elas era quem fazia os deveres dela. Isso aí sempre elas fazia, não dava muito trabalho não. Os deveres delas tudinho... a Monik também ela ensinava a essa aí. (se referindo a Moniely). *A gente ensinava. Eu não sabia muito porque eu na época delas o estudo que eu estudei já era completamente diferente, né? Do que os estudos de agora, né? Mas, elas sempre estudaram, terminaram os estudos delas, não foram de não querer terminar não. Elas sempre (...) a finalidade era terminar o estudo.*

Em casa a gente conversava sobre o que acontecia na escola. Nós conversava muito, agora só que elas conversava mais com as minhas meninas. Comigo eu não entendia muito sobre essas coisas, mas elas conversava com as meninas.

D. Paulina, mesmo insegura, afirma ter um pouco de influência na educação escolarizada de Monik e de sua irmã gêmea, Moniely. Em seus relatos fica evidente que tanto Monik quanto Moniely estudavam e realizavam suas atividades escolares sem muita dificuldade e, nesse sentido, o seu incentivo se "restringia" a ouvi-las e a conversar sobre o que ocorria no ambiente escolar.

Entendemos que essas conversas por mais informais que pareçam elas trazem significados, valorização para os sujeitos e para as atividades escolares desenvolvidas. Observamos que essas conversas trazem para dentro das casas as lembranças e as marcas deixadas pelas instituições escolares.

As conversas mais sutis e descompromissadas podem ser revertidas em intervenções educativas, levando o educando a obter um melhor desenvolvimento educativo. A valorização da escolarização pode se dá nos pequenos atos cotidianos no ambiente familiar.

Para melhor refletirmos acerca da influência da família na formação escolarizada dos educandos precisamos atentar também para as limitações e preconceitos que circundam ambas as instituições.

Os possíveis benefícios da integração família e escola podem ser de diferentes ordens, particularmente, quando a escola abre espaço para a participação familiar e reconhece os papéis diferenciados de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Contudo, se faz necessário atentar para os múltiplos desencontros na relação família e escola, principalmente quando discutimos acerca dos limites e preconceitos dessas instituições.

A universidade foi decisão dela mesmo!

Sobre a universidade, na verdade, foi decisão dela mesmo! Não foi nem incentivo. Eu, se eu disser que foi incentivo meu, eu taria mentindo. Foi determinação dela, o estudo, se esforçou muito, estudou muito e passava as noites estudando e daí foi dela mesmo que perseverando de passar.

Eu num falei tanto dos estudos que elas estudava tudinho. Monik, passava as noites estudando... Monik entrou por motivação dela mesmo, ela se esforçou, estudou, tudinho e passou e a Moniely num passou no (...) fez não passou, duas vezes ou foi três e não passou, mas por incentivo dela mesmo ela fez esse o técnico. Ela mesmo que se decidiu. Eu apoiava, mas ela sempre ela quando elas determinam uma coisa que elas querem... A decisão foi delas mesmo!

Eu fiquei sabendo da universidade através dos meninos. Alexandre, Aurino, Emília, tudinho. Quando fizeram o mestrado, fizeram o doutorado, eles jovens participavam daqui, começaram lá na Rua Nova Aurora, lá antigamente, chamava rua da Zuada. Eu vim saber aos poucos da universidade, eles foram me explicando que no meu tempo eu nem conhecia sobre isso, na época nem existia, eu acho que já devia existir né! Mas, eu nem sabia o que era a faculdade.

Não, quando eu vi falar eu dizia a elas que elas tinha que estudar pra ser uma pessoa de bem, alguém na vida, que já não tinha pai, só tinha os avós que já que os avós já eram os pais e a mãe (...) ser alguém na vida pra já poder ajudar a mãe delas. O pai delas faleceu. O pai delas não reconheceu elas como filha.

Pra mim mesmo é um privilégio ter uma neta universitária, porque pelo menos já tem uma boa profissão um bom estudo que é pra seguir em frente.

D. Paulina é enfática na afirmativa de que a escolha pelo ingresso na universidade por parte de Monik partiu da própria estudante, do seu empenho e esforço pessoal. Contudo, observamos que nas falas de D. Paulina existem em diferentes momentos os reais incentivos, quando a mesma fala da importância dos estudos para mudar de vida para "tornar-se alguém" e, nessa perspectiva, buscar melhores espaços no mundo do trabalho e auxiliar seus familiares, como exemplo ela cita a necessidade de Monik ajudar a mãe biológica. Isso nos remete à mobilidade social, ao desejo e principalmente a perspectiva de melhorar o padrão de vida através da educação escolarizada. A depoente ainda relata o processo do seu entendimento sobre o universo da educação superior e como se sente privilegiada em ter uma neta com o nível superior.

Considerações iniciais

Para auxiliar a análise pensamos na seguinte questão: "Em que medida consiste e como se traduz a presença das famílias "pobres" no sucesso da educação escolarizada dos jovens moradores das periferias?".

Em primeira análise pensamos que os processos subjetivos, ou seja, as influências dos educadores familiares sobre os estudantes se apresentam de diferentes formatos, com rupturas, continuidades e ambivalências entre as gerações. É necessário atentar para os sentidos atribuídos à educação escolarizada pela família e as diferentes formas de relações intersubjetivas e intergeracionais.

O educador familiar exerce uma influência na ordem subjetiva, trazendo um conhecimento fragmentado sobre a importância do ingresso na universidade, mas ao mesmo tempo, traz em seu discurso a relevância do estudo para a mudança de vida.

Nas entrelinhas observamos o cuidado por parte da entrevistada com o tempo dedicado aos estudos, o acompanhamento das atividades escolares e a manutenção de espaços reservados para o estudo.

Nesse sentido, os relatos apresentados pela depoente servem para embasar a afirmativa de que as famílias das camadas populares não agem com indiferença à escolarização dos filhos e, ou parentes sob suas responsabilidades.

Nas pesquisas de Charlot (1996) e Laihire (1997) foram realizadas observações acerca da relação das famílias populares com à escolarização dos filhos e constataram que essas famílias não são omissas e indiferentes no trato da escolarização dos seus filhos. Portanto, esses estudos negam uma renúncia *a priori* dessas famílias, um desinteresse pela escola como atitude típica.

Nessa direção, reconhecemos o papel das famílias na formação humana dos sujeitos, entendendo que a influência dos educadores familiares se constitui de forma subjetiva, com contradições e interdependência entre as instituições escolares e a família.

A distância no entendimento da real influência da família na construção educativa dos jovens alarga os preconceitos já existentes entre ambas as instâncias escolares e familiares.

Laacher (1990) apresenta como hipótese que as famílias populares "são dotadas de uma moral educativa, de uma educação governada pela prudência e talvez, sobretudo, pela perseverança". E, a elaboração desses valores no ambiente familiar pode servir de base sustentadora para a formação educacional dos sujeitos.

Constatamos que a compreensão da relevância da família no sucesso educacional dos estudantes por parte da escola é um desafio. Pois, são muitos os preconceitos revelados e poucos os vínculos firmados entre a família e a escola. Os possíveis vínculos podem interferir significativamente no desempenho escolar que influencia diretamente no processo do acesso e permanência dos estudantes das chamadas "classes pobres" nas universidades.

Referência

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar textos em história Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*: Lembranças de Velhos. 11º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. In: NOGUEIRA, M. e CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Pierre. *A Reprodução*. Reynaldo Bairão. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*: Formação do Estado e Civilização. vol. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *Os Estabelecidos e os Outsiders.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LAACHER, S. *L'école et ses miracles*: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, Paris, n. 12, p. 25-37,1990.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares* – As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

MENNELL, Stephen and GOUDSBLOM, Johan. "Introduction". In: MENNELL, Stephen and GOUDSBLOM, Johan. *Norbert Elias on Civilization, Power, and Knowledge* – selected writings. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1998.

NOGUEIRA, M.A. *Família e escola na contemporaneidade*: os meandros de uma relação. In: *ANPEd*. 28, 2005, Caxambu. CD-ROM.

PAIVA, Ângela & Burgos, Marcelo. *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Ed. Pallas, 2009.

_____. Violência e Pobreza: a educação dos pobres. In: PAIVA, V.; BARRETO, V.; ZALUAR, A. (Orgs.). *Violência e Educação.* São Paulo: Livros do Tatu Cortez, 1992.

PRADO, Danda. *O que é família*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SCOCUGLIA, Jovanka Baracuhy C. *Cidade, Habitus e Cotidiano familiar*. João Pessoa: Editora Universitária- UFPB, 2000.

Diálogos entre o direito à educação dos jovens e adultos e o processo civilizador

Me. Flavya Herzog Adamkosky Botti[54]

Me. Elizangela Ribeiro Fraga[55]

RESUMO

O artigo busca dialogar com Norbert Elias e teóricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto trazemos algumas reflexões sobre a exclusão dos sujeitos dos processos escolares e avançamos para a discussão da educação enquanto direito de todos (ELIAS, 2011; FREIRE, 2005; CURY 2002). Tomamos como metodologia o estudo bibliográfico que nos levou a constatar a importância do fortalecimento das lutas em prol de políticas educacionais efetivas para EJA que garantam a educação enquanto um direito social humano fundamental num processo civilizador em que a EJA seja compreendida em sentido amplo.
Palavras-chave: Processo Civilizador. Educação de Jovens e Adultos. Direito à Educação

ABSTRACT

The article aims to dialogue with Norbert Elias and theorists of Youth and Adults Education (EJA). In order to do so we bring some considerations about the exclusion of school processes subjects' advancing to the debate of education as a common right (ELIAS,2011; FREIRE 2005; CURY 2002). We used as methodology the bibliographic study that brought us to determine the importance of strengthening the fights to promote effective educacional policies to EJA that ensure the education as a fundamental social human right in a civilizing process in wich EJA is acknowledged in a broad sense.

Keywords: Civilizing Process. Youth and Adults Education. The Right to Education.

Norbert Elias na obra *O Processo Civilizador* (2011) analisa a história dos costumes e suas influências sobre o processo de formação de hábitos e condutas sejam eles adequados e/ou inadequados, aceitáveis e/ou inaceitáveis, convenientes e atraentes ou não para os indivíduos. Em referência ao processo civilizador, enquanto processo de desenvolvimento dos indivíduos, Elias entende que "o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica" (BRANDÃO, 2004, p.67). O modo como Elias aborda a formação dos indivíduos e compreende a sociedade, atribuindo ao homem a responsabilidade pelo seu processo civilizador é observado no tratado de Erasmo de Rotterdam.

> O tratado fala de atitudes que perdemos, que alguns de nós chamaríamos talvez de "bárbaras" ou "incivilizadas". Fala de muitas coisas que desde então se tornaram impublicáveis e de muitas outras que hoje são aceitas como naturais. [...] A postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais – este comportamento "externo" de que cuida o tratado é a manifestação do homem interior, inteiro. (ELIAS, 2011, p.67)

[54] Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Brasil. endereço eletrônico:flavyaherzog@yahoo.com.br
[55] Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Brasil. endereço eletrônico: elizangela_fraga@yahoo.com.br

Segundo Elias (2001) os costumes e comportamentos surgem inerentes à própria vontade do indivíduo, são determinados por grupos estabelecidos e passam a ser vivenciados/apreendidos e compreendidos nas relações humanas, emergindo assim a civilidade de cada indivíduo. A individualização, significa a incorporação pelos indivíduos de aspectos e valores considerados ideais para a vida em sociedade. Esse processo ocorre a partir da historicidade de cada indivíduo e das relações sociais onde estes reelaboram e ressignificam os valores conforme suas configurações, sendo resultado "do entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais" (BRANDÃO, 2004, p.65). Os processos de mudança e de transformação social ocorrem a partir do momento em que o indivíduo se submete às normas impostas pela sociedade configurando novos grupos sociais. Dessa forma, em constante movimentação, o processo civilizador nunca está concluído mas, sempre em constituição. "É necessário, pelo menos enquanto estudamos esse processo tentar suspender [...] os juízos de valor e críticas associadas aos conceitos de "civilizado" ou "incivil"". (ELIAS, 2011, p.70). É a partir da configuração das normas sociais que o indivíduo torna-se civilizado ou "não" conforme o comportamento por ele assumido.

Para Elias (2011, p.119) "Embora os fenômenos humanos [...] possam ser examinados em si, independentemente de suas ligações com a vida social, eles por natureza, nada mais são que concretizações de relações e comportamento [...]". Sendo assim propomos uma reflexão entre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e o Processo Civilizador movida pela análise do *Uso do Garfo à Mesa*, iniciada na afirmação de Elias (2011, p, 127) onde "O garfo nada mais é que a corporificação de um padrão específico de emoções e um nível específico de nojo". O convite está feito, a mesa está posta, então, estão servidos?

Tomando-se o ritual do "uso do garfo à mesa", como um padrão de emoções reflete-se a respeito da oferta da modalidade da EJA nas instituições educacionais estaduais e municipais do estado do Espírito Santo e questiona-se: será a EJA tratada da forma preconizada nas legislações, como por exemplo, com horário de atendimento, matrícula e alimentação escolar específicos? São trabalhadas práticas educacionais de acordo com a visão de mundo do educando? Existe uma política de formação de professores para atuarem na EJA? Há financiamento adequado? Essas e muitas outras questões pautadas no atendimento à modalidade estão relacionadas ao uso do garfo quanto ao uso social nas formas de conduta.

Os procedimentos educacionais vigentes impõem situações vivenciadas na EJA e, muitas vezes contribuem para a exclusão dos educandos nos espaços escolares. Garantir a efetivação de currículos que considerem as especificidades da vida jovem, adulta e idosa; estabelecer um currículo flexível em que sejam respeitados com uma aprendizagem significativa para as suas vidas profissionais e cotidianas; promover uma educação que se efetive ao "longo da vida", são algumas, dentre outras, as utilidades reais do "garfo" - o garfo associado à tecnologia pode proporcionar a transformação a partir de seu uso. Dessa forma, uma transformação de conduta levaria a mudança nos procedimentos educacionais da EJA.

Sabe-se que a EJA é constituída por alunos jovens, adultos e idosos que acumulam uma longa história de negação de direito à educação por motivos diversos: dificuldade de acesso à educação na infância, oferta irregular de vagas e condições socioeconômicas desfavoráveis. Trata-se de sujeitos que historicamente vêm sendo excluídos, que se encontram "[...] marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros" (BRASIL, 2007, p. 11).

Os educandos da EJA apresentam histórias de vida, idades variadas, vivências, formas de aprendizagem e múltiplos pensamentos. São indivíduos que vivem no/do mundo do trabalho, que têm responsabilidade social e econômica com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Ainda se tratando dos educandos da EJA, com base nos estudos de Elias (2011) o adulto analfabeto não é um *homo clausus*, pois ele possui experiências, vivências, valores que na maioria das vezes não são considerados pela/na escola. Sendo assim, o educando deve encontrar na escola elementos para prosseguir na construção do seu conhecimento e constituir-se no curso do processo civilizador.

> Olha professora eu já vivi muito. Pra eu viver eu já tive que rodar esse país, eu sempre quis ler e escrever até estudei no Mobral, agora já estou bem velho, nem tenho muita força na mão, é até difícil pegar o lápis, mas eu vou continuar vindo aqui, enquanto a senhora me aguentar, porque quando eu venho pra cá com o caderno na mão, algumas pessoas caçoam de mim, mas eu me acho mais gente. Eu acho que eu sou muito forte porque pelo menos eu tenho coragem de lutar. Antônio Pereira Dutra - 67 anos (OLIVEIRA, 2010, p.1)

A fala que constrói o discurso dos sujeitos nada mais é do que as relações humanas transformadas em sons. Compreende-se nesse depoimento sentimentos, emoções e comportamentos advindos das relações sociais vivenciadas pelos educandos, que na maioria das vezes passam despercebidos durante o processo educacional. Nos sentimentos externados pelo senhor Antônio fica evidente o forte desejo de "saber ler e escrever", é também uma grande preocupação da maioria das pessoas não alfabetizadas e que constituem parte dos educandos da EJA. A padronização da sociedade letrada é assumida pelo indivíduo que busca ser aceito no meio social, e toma para si a responsabilidade da sua situação de analfabeto, enquanto uma consequência individual e não uma consequência das desigualdades sociais.

Ainda relacionado aos sentimentos, Elias (2011, p.128) relata que estes "[...] foram socialmente alimentados em condições muito específicas e que são constantemente reproduzidos [...] porque se tornaram institucionalmente enraizados em um dado ritual, em dadas formas de conduta". Essa concepção de comportamentos, valores, atitudes, costumes e maneiras de agir em nossa sociedade delineiam significativamente os padrões assumidos como ideais. Nesse sentido, compreende-se a civilização como processo de individualização da formação social da sociedade, expressa num ideal de comportamento e de experiência em um dado momento histórico.

Quando se discute a EJA, pensa-se a educação de uma parte da população brasileira não atendida pelo sistema educacional. São pessoas que carregam a vergonha de vivenciar várias condições, principalmente a de ser analfabeta. O sistema educacional estabelece regras e normas para os indivíduos, sendo que a maioria das determinações exclui os educandos da EJA que são punidos pela ausência de políticas públicas específicas para a modalidade. O indivíduo conforme os estudos em Elias pode ser, dependendo da incorporação da norma estabelecida, o que envergonha ou o que é envergonhado.

Sendo assim, esses sentimentos podem constituir-se em uma condição positiva para o indivíduo, uma vez que propicia desejo de mudança. Portanto, se caracterizaria numa melhoria na sua condição civilizada, evidenciado no depoimento do senhor Antônio "mas eu vou continuar vindo aqui, enquanto a senhora me aguentar, porque quando eu venho pra cá com o caderno na mão, algumas pessoas caçoam de mim, mas eu me acho mais gente".

O comportamento das pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes a EJA se apresenta como processo de individualização que é parte do processo civilizador. A constituição da modalidade da EJA é pautada recentemente nas políticas de direito à educação que são procedentes da organização das normas e das condutas alcançadas pelos indivíduos. Pensar a conquista dos direitos para a EJA remete-nos à luta apontada por Freire,

> [...] esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistas opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2005, p.33).

Dessa forma o direito à educação, descrito na Constituição Federal de 1988 coloca a EJA no âmbito legal, mesmo que não assumido efetivamente. Sabe-se que o direito à educação no Brasil é uma questão muito mais ampla e complexa do que se possa imaginar. Desde então, leis e acordos a respeito da educação assumidos, enfatizam a perspectiva do direito à educação de jovens e adultos quanto à garantia do acesso, da permanência dos educandos nos espaços escolares e da qualidade do ensino a eles sejam assegurados. Porém a educação como direito humano fundamental ainda não é alcançada por todos. O silenciamento a que foi submetida à EJA, impulsiona a análise do direito à educação no que tange o reconhecimento da dívida social, com oferta adequada, respeitando as especificidades dos sujeitos da EJA, tal qual preceitua a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/96 e os documentos legais que tratam da EJA.

> Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das politicas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (CURY, 2002, p.259).

Ao ser analisado o campo do direito na EJA, são considerados os acordos internacionais que preconizam ações em favor do direito à educação para as pessoas jovens e adultas. As análises partem de conceitos elencados a partir da segunda metade do século XX, quando internacionalmente, vários atos foram

promovidos, dentre eles: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia em 1990; a V Conferência de Educação de Adultos, em 1997, em Hamburgo ressaltando a educação de adultos "[...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade" (UNESCO, 1999, p.19). Posteriormente, o Fórum Mundial de Educação, em 2000, em Dacar, conclamou um compromisso coletivo para "[...] Aumentar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015, principalmente para mulheres, e facilitar o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos" (UNESCO, 2008, p.9).

As Conferências Internacionais foram um marco no apoio à elaboração de políticas para EJA. Na educação brasileira a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a EJA se viu contemplada com o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta gratuita, inscrevendo a educação de jovens e adultos no rol dos direitos da cidadania. Ainda na perspectiva do direito como caminho da efetivação da democracia educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 e o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, reforçam a efetivação do direito à educação.

Ainda que tenham ocorridos avanços no campo da EJA desde a segunda metade do século XX, as práticas ainda estão muito distantes da garantia legal dos direitos, como definido por Bobbio (2004, p.4).

> A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Apesar do direito instituído legalmente, a EJA, ainda está relacionada a uma educação compensatória, assistencialista e aligeirada como se o direito dos sujeitos estivesse atrelado à formulação de políticas instituídas por entidades governamentais nacionais e internacionais.

Compreende-se a importância da elevação da escolaridade e da alfabetização como um aspecto fundamental da educação de jovens, adultos e idosos. No entanto, pondera-se que essa ação não pode ser realizada de forma imprudente desconsiderando as especificidades e os diferentes tempos de aprendizagem dos sujeitos da EJA. É necessário romper com essa lógica e priorizar a construção do conhecimento e da formação do educando ao longo da vida.

Considerações

> A Idade Média deixou-nos grande volume de informações sobre o que era considerado comportamento socialmente aceitável. Neste particular, também, preceitos sobre a conduta às refeições tinham importância muito especial. Beber e Comer nessa época ocupavam uma posição muito mais central na vida social do que hoje, quando

> propiciavam – com frequência, embora nem sempre – o meio e a introdução às conversas e ao convívio(ELIAS,2011,p.71)

Muitos dos comportamentos relatados no *livro de Erasmo* podem parecer desconfortáveis nos dias atuais. Vergonha, embaraço, desconforto são sentimentos próprios do processo civilizador que é caracterizado pela evolução dos costumes e consequentemente, refletem mudanças nas estruturas sociais e nas estruturas do indivíduo. Elias diz que a vergonha é uma "dor social", Goudsblon (2004, p.56) baseado em Elias relata que " A dor social é social em um sentido duplo: é infligida socialmente pelas pessoas que "envergonham" (como punição), e demonstrado socialmente pela pessoa que é envergonhada (como expiação)".

A história da EJA mostra que o reconhecimento embora garantido constitucionalmente, ainda não se materializa em políticas públicas educacionais no Brasil e principalmente no Estado do Espírito Santo. Torna-se fundamental compreender a EJA como um direito e a ampliação desse direito à educação básica pública, gratuita e de qualidade, por meio da universalização do ensino fundamental e do ensino médio. Além disso, é importante compreender a alfabetização como parte constituinte da educação básica, assegurando e fiscalizando o cumprimento dos mecanismos legais que permitem o acesso do educando a escola. É imprescindível que a abertura de turmas e matrículas sejam asseguradas em qualquer época do ano e em horários alternativos de acordo com a demanda da comunidade.

Caminhando num processo civilizador, como exposto por Norbert Elias, em que os sentimentos e costumes levam-nos a construções positivas, é preciso assumir que a educação de jovens e adultos deve ser compreendida em sentido amplo. Retomando o "uso do garfo" como forma de garantir recursos para o desenvolvimento de ações específicas para a EJA, a definição de currículos apropriados, a efetivação da formação de educadores e outras, são algumas das condutas que devem ser assumidas pelos entes federados.

As conquistas históricas tornam-se possíveis com a visão de civilização em Elias e assim, se justifica a importância do fortalecimento nas lutas de novos rumos para a EJA na perspectiva de políticas públicas educacionais efetivas para a modalidade de educação de jovens e adultos.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova ed.: Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O controle dos impulsos e das paixões no processo civilizatório de Norbert Elias. In: GEBARA, Ademir; WOUETRS, Cas (orgs). **O Controle das Emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

BRASIL. MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília, agosto 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar. 2011. v 1.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOUDSBLOM, Johan. A vergonha. In: GEBARA, Ademir; WOUETRS, Cas (orgs). **O Controle das Emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA**. www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/29.pdf.Acesso em jun.2014.

UNESCO. Conferência Internacional para Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: UNESCO, 1999.

_____. Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília : UNESCO, 2008.

INTERDEPENDÊNCIA E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS

Mariza Carvalho Nascimento Ziviani[56]
Reginaldo Célio Sobrinho[57]

Resumo: Analisa as inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto escolar de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual, considerando a política educacional implementada no município de São Mateus/ES. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e nos baseamos na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação, questionários semiestruturados e a construção de práticas colaborativas no contexto. Sustentamos nossas análises nos pressupostos da sociologia figuracional, elaborada por Norbert Elias. Os resultados evidenciam que as inter-relações tanto das professoras, tanto do ensino comum, quanto à professora especialista encontram-se numa dinâmica em que as ações ocorrem muito mais no âmbito individual, marcado por restritas iniciativas de constituir um movimento de (re) criação de oportunidades para construção de elos e práticas em benefício da escola como inclusiva. Constatamos a ausência de uma organização escolar que permita aos profissionais da escola, momentos que possam discutir para que possivelmente seja construído um espaço que conjugue a coletividade. Reconhecemos ser esse um processo lento e complexo, tanto na figuração da escola, quanto no âmbito municipal, pois exigirá um movimento de "permissão", em que cada indivíduo entre no jogo, permitindo assim mudar de posição, refazer caminhos, ora recuar, ora avançar, mas envolver-se com o jogo.
Palavras-chave: Inter-relação. Interdependência. Colaboração

Summary: It analyzes the interrelationships of the common school teacher and specialist teacher in special education in a school context of school students in intellectual disability situation, considering the educational policy implemented in the municipality of São Mateus / ES. This is a qualitative research, and we rely on the collaborative-critical action research. As a data collection instrument, we use observation, semi-structured questionnaires and building collaborative practices in context. We maintain our analysis on the assumptions of figurational sociology, developed by Norbert Elias. The results show that the interrelations of both teachers, both regular education, as the teacher specialist are in a dynamic in which the actions occur much at the individual level, marked by limited initiatives to constitute a movement of (re) creation opportunities to build links and practices for the benefit of the school as inclusive. We note the absence of a school organization that allows school personnel, moments that can discuss to possibly be built a space that combines the community. We recognize that this is a slow and complex process, both in school figuration, as the municipal level, it will require a movement of "permission", in which each individual of the game, thus changing position, retrace paths, sometimes back, now advance, but get involved with the game.
Keywords: Inter-relation. Interdependence. Collaboration

[56] Mestre em Educação pelo PPGE/UFES Professora da rede municipal de Pinheiros Espírito Santo. Correio eltrônico: mariza.cnz@gmail.com
[57] Professor Doutor do PPGE/UFES. Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Grande Dourados/MS. Correio eletrônico: reginaldo.celio@ufes.br.

Introdução

Acreditamos que compreender aspectos históricos da educação relativos ao "papel da escola" nos possibilita situar o momento atual e vislumbrar possíveis rumos e caminhos a seguir. A escola é uma invenção do homem, surgindo e existindo com objetivos demarcados pelos seus inventores, em cada momento do fluxo histórico.

A escola, segundo Canário (2005, p.63), é uma invenção histórica e assim, emergiu como uma revolução nos modos de socialização, ou seja, como uma forma diferente de fabricar ou constituir o "ser social". Ainda, segundo o autor, "[...] durante um largo período que, cronologicamente, podemos situar entre a revolução francesa e o fim da primeira grande guerra, a escola viveu o que, hoje, podemos retrospectivamente considerar uma "idade de ouro" [...]". Essa "idade de ouro" foi designada como o "tempo de certezas", pois correspondeu às expectativas do contexto externo e também a uma fase harmônica e coerente entre as suas diferentes dimensões internas. O público "desse tempo" era relativamente pouco numeroso e homogêneo.

O fenômeno da "explosão escolar", (posterior à Segunda Guerra Mundial) marcado por um processo de democratização de acesso à escola, assinalando a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas, é concebido segundo Canário (2005), como o "tempo de promessa". "Esse tempo" da escola foi marcado pela euforia e pelo otimismo, com promessa de desenvolvimento, com promessa de mobilidade social e promessa de igualdade. O fundamento desse período referendava a teoria do capital humano. Ainda segundo Canário, "a "explosão escolar", em especial na década de 1960, correspondeu ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como fator econômico de primeira importância", sendo então estabelecida uma comparação entre o nível de qualificação escolar e o progresso econômico. Dessa maneira, investir em educação correspondia a investir no capital humano.

Do tempo das certezas ou "idade do ouro" (final do século XVIII), em que correspondeu às expectativas da sociedade, ao tempo das promessas (década de 60), em que frustrou as expectativas no atendimento democrático, a escola caminhou rumo ao tempo de incertezas, sendo seu desencanto amplificado durante o último quartel do século xx. Os desencantos pelas promessas conduziram à existência da imprevisão do papel da escola na vida da população. Todo o processo de globalização, com variados processos de transformação, trouxe "[...] como consequência uma submissão das políticas estatais [...], com repercussões diretas na compreensão das despesas públicas [...]" (CANÁRIO, 2005, p.82).

Assim, transformações ocorridas incidem no campo educacional. Nesse contexto, "[...] a passagem de um paradigma da qualificação para um paradigma da competência [...]" (CANÁRIO, p.83) trouxe para a escola grandes desafios, e ela não vem conseguindo responder às demandas inúmeras que se configuram em missões impossíveis que lhe são atribuídas. Observando o histórico da escola, verifica-se que o público mudou, sendo atualmente heterogêneo e maior que na escola do passado.

Nesse “novo público”, encontram-se os estudantes com deficiência, que passaram a compor um espaço que, anteriormente, lhes era negado. A escola, que, outrora, era elitista e na qual se concentrava a seleção dos “melhores”, passou, segundo Canário (2005), para uma seleção orientada para a exclusão dos piores pela relatividade. Ou seja, ocorreu a democratização do acesso, mas a exclusão continua a existir, pelos conceitos dos “piores” e pelas práticas engessadas e reprodutivas que são destinadas a “esses” conceituados de “piores”. Com esses comportamentos de diferenciação, podemos supor que a segregação continua sendo uma prática comum nos espaços escolares. Somente a abertura a “todos” no contexto escolar não garante um princípio inclusivo.

Neste contexto, o papel dos educadores é de cada vez mais buscar alternativas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Para essa busca, faz-se necessário repensar e mudar o padrão educacional que tem sido aplicado a todos os alunos. E uma das possíveis alternativas é o trabalho em colaboração entre os profissionais da educação

O presente texto emergiu a partir da nossa pesquisa de mestrado[58] que teve como objetivo analisar as inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto escolar de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual, considerando a política educacional implementada no município de São Mateus/ES. Sustentamos nossas análises nos pressupostos da sociologia figuracional, elaborada por Norbert Elias. O nosso caminho metodológico perpassou pela pesquisa de natureza qualitativa, e nos baseamos na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação, questionários semiestruturados e a construção de práticas colaborativas no contexto de uma escola que conta com a matrícula e presença de estudantes em situação de deficiência intelectual.

No cumprimento do propósito deste texto apresentamos, a partir de Elias, primeiramente, alguns aspectos das inter-relações entre os indivíduos ao processo de inclusão escolar. Em seguida, discutimos e problematizamos alguns aspectos que permeiam a atuação docente e as demandas para implementação da construção coletiva evidenciados pelo estudo empreendido.

[58] Esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, financiado pelo CNPq, e coordenado pelos professores: Dr. Reginaldo Celio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Drª Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do grupo de pesquisa: “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas e inclusão escolar”.

A dinâmica das inter-relações e das questões que atravessam as Práticas Pedagógicas.

Elias, o processo civilizador é constituído por uma dinâmica que se refere às alterações nas *relações humanas*. Para o autor, "[...] o conceito de civilização expressa uma cadeia de lentas transformações dos padrões sociais de auto-regulação [...]" (ELIAS, 1993, p. 53, apud LIMA FARIAS, 2009). Trata-se, essencialmente, de um processo de longa duração histórica que caminha "[...] rumo a uma direção muito específica [...]" (ELIAS, 1993, p 193, apud LIMA FARIAS, 2009).

Por meio das inter-relações, os homens vão historicamente se civilizando e, nessas próprias relações, vão alterando e/ou ponderando seu comportamento, pois o "homem" está sempre se constituindo. Nesse processo histórico, não há uma sequência de fatos, e sim situações que ora consolidam, ora transformam conhecimentos, conceitos e fazeres humanos. Ainda de acordo com Elias (2011), no estudo dos fenômenos sociais e históricos, o que se deve buscar é o nexo estruturado entre os indivíduos e seus atos, em que os homens singulares não perdem o seu valor pela sua condição de singulares, eles não são tratados como indivíduos isolados, independentes dos demais; muito menos são vistos como sistemas fechados, do mesmo modo que se constituem os eventos históricos.

Assim, em Elias, a processualidade civilizatória não ocorre de forma linear e evolutiva, mas de modo contínuo, com impulsos e contraimpulsos alternados conforme o equilíbrio das tensões vividas nas figurações sociais. É que nas figurações sociais, "[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas, constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil [...]" (ELIAS, 1994, p.194). O processo civilizatório é construído historicamente, e como tal, sujeito a mudanças de percursos e a alterações.

Compreendemos que o movimento de inclusão escolar demanda que a escola se renove por meio das inter-relações, dos recursos didáticos, dos espaços físicos e, primordialmente, das práticas pedagógicas e das concepções de ensino e de aprendizagem. Concordamos com Alarcão e Tavares (2003), quanto à questão de que não se trata somente de saber mais, e sim de um saber diferente. Ou seja, trata-se de construir saberes que atendam aos diversos sujeitos que compõem os espaços escolares, pois a concepção de diversidade implica compreender que cada sujeito é único e, assim, necessita de olhares e práticas que se aproximam de suas individualidades. Compreendemos como individualidades aquilo que vai se sedimentando nos grupos, tribos, instituições, enfim nas diversas configurações com comportamentos, práticas e *habitus* diferenciados.

Conforme observamos em nossa investigação, na prática cotidiana das escolas existe uma variedade de elementos locais que desencadeiam barreiras ao desenvolvimento do trabalho docente e que trazem implicações para o trabalho junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A formação do professor (formação inicial e continuada), com ênfase nos que estão atuando, tem sido um dos pontos de discussão no cenário atual, pois diante da "educação para todos", se faz necessário pensar na garantia e qualidade da permanência dos que encontram nas escolas. E, assim, a investigação das práticas tem sido um caminho para obter possíveis hipóteses e encaminhamentos para qualificar o trabalho, pois os professores em grupo por meio dessa formação, "[...] refletem sobre a sua vivência profissional e os problemas que essa mesma prática lhes coloca. (ALARCÃO; TAVARES, 2004, p. 19).

Dessa forma, é interessante perceber que o professor e demais integrantes da equipe escolar, que se propuseram debruçar sobre sua própria atuação, poderão, por meio da reflexão sobre as dificuldades, bem como sobre as possíveis hipóteses e sobre os resultados, encontrar caminhos por meio dos quais eles vão se autoformando e, possivelmente, construindo uma identidade profissional numa perspectiva mais inclusiva. Essa postura que permite reflexão-ação tem sido apontada por diversos autores. Assim como Alarcão e Tavares (2004), Santos (2007) reforça essa perspectiva, quando nos diz que não se trata apenas de um conhecimento novo e "[...] de um novo modo de produção de conhecimento (p. 20)".

Santos refere-se à pertinência de o professor se colocar como investigador da própria prática como modo peculiar de produzir novos conhecimentos docentes. Corroborando com essa discussão, Nóvoa (1992) afirma que a formação dos professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança e que "[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante" (NOVÓA, 1992, p. 28).

Nesse caminho onde a formação e a mudança ocorrem paralelas num esforço de obter melhores percursos e resultados, em se tratando da "escola", podemos nos deparar com questões que permeiam os processos formativo-educativos. Como propiciar esses momentos coletivos de investigação e reflexão diante das instituições de ensino que se encontram perante o desafio organizacional de garantir espaço/tempo para esses encontros? Conforme registramos no Diário de Campo, os relatos da professora regente que atuava na turma que investigamos revelam situações que culminam em barreiras para tais momentos, pois ao apresentar uma proposta de um grupo de estudo que se constituiria como parte integrante do projeto "Práticas colaborativas, sequências didáticas e ensino em multiníveis: caminhos possíveis para escolarização de todos" a ser realizada no turno noturno no espaço da própria escola a professora respondeu: *"Eu trabalho nos dois horários, moro distante da escola... fica praticamente impossível vir aqui à noite."* (DIÁRIO DE CAMPO, OUT., 2015).

Assim, a professora participante da nossa pesquisa apresentava justificativas que possivelmente influenciavam posturas praticadas no âmbito escolar e que culminavam no seu desempenho profissional. Acreditamos que a dinâmica de como o coletivo interage também pode influenciar e justificar a inércia e/ou a ausência de motivação e busca individual de espaços locais de formação continuada, pois as interações influem diretamente no modo singular dos sujeitos, bem como vão se constituindo em aprendizagens.

Pudemos constatar o quanto as condições de trabalho interferem na formação e na prática dos professores, quando, ao ser convidada para participar de um momento de estudo no horário noturno, a professora justificou não poder comparecer, pois *morava distante e ficava os dois horários na escola.* Em outro momento, a professora relatou que às vezes não dava para sentar com a supervisora, porque esta estava sempre ocupada. Por um lado, essa fala também nos permite observar que, em muitas situações, as professoras se sentem desamparadas diante das diversas demandas relacionadas ao seu trabalho, tanto do ponto de vista das condições de trabalho quanto do ponto de vista subjetivo. Por outro lado, como na situação que investigamos, muitos docentes deixam de entusiasmar-se com a sua experiência profissional, parecendo colocar em segundo plano o importante papel político da sua atuação.

Interdependência, colaboração e construção coletiva

Ao procurar desenvolver uma teoria geral da civilização, Elias aponta caminhos diversos e, sobretudo, de aprofundamento das questões, numa perspectiva histórica. Segundo o autor, a compreensão sobre o processo civilizador estará sempre em aberto. Para ele, a compreensão sobre a teoria da civilização na perspectiva do que é mais ou menos civilizado numa ou noutra sociedade dependerá da reflexão de muitas pessoas e da "[...] cooperação de diferentes ramos do conhecimento, hoje frequentemente divididos por barreiras, artificiais, para que gradualmente sejam respondidas as questões aqui levantadas" (ELIAS, 2011, p. 18).

Outra questão trazida por essa perspectiva teórica refere-se à noção elisiana de que o comportamento das pessoas poderá ser mais satisfatoriamente entendido, quando vinculado à compreensão das configurações e teias de interdependência de variados tipos, como famílias, escolas, cidades e outros. No prefácio de sua obra *o Processo Civilizador* em 1968, Elias, citado por Vianna (2005, s.p) afirma que [...] a rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes.

Nesse sentido, configura-se a escola, espaço em que as interdependências se tornam cada vez mais explícitas. Os sujeitos, profissionais, cada um em suas diferentes funções, ou seja, em suas individualidades, se socializam e se constituem interdependentemente, objetivando ações que favoreçam a proposta da educação. Essa pluralidade ou junção de pessoas dá-se, em Elias, no que se denomina "figuração". Assim, Elias (2011, p. 70-71) utiliza-se da imagem de uma rede de pesca para apresentar o conceito de figuração:

> [...] Uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, sua relação entre si. [...] a forma de cada fio se modifica quando se modificam a tensão e a estrutura do conjunto da rede. E, no entanto essa rede de pesca não é nada além da reunião de diferentes fios; e ao mesmo tempo, cada fio

> forma, no interior do toda uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar particular e toma uma forma específica.

Desta forma, a relação entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial é uma associação em que, como ocorre com os fios à rede, cada profissional, em sua função, se modifica, podendo, assim, modificar toda a estrutura dos espaços escolares. Cada um seria como um fio que, ao entrelaçar-se aos outros, formaria uma nova estrutura, a rede, que é a junção de diferentes fios, e constituiria a nova configuração, que seria a reunião de diferentes pessoas.

No período das nossas observações, não presenciamos nenhum contato entre as professoras do ensino comum e a especialista em Educação Especial. Quanto ao planejamento, a professora regente e a supervisora já haviam nos informado que era impossível organizar um planejamento que propiciasse o encontro dessas professoras, sendo então esse planejamento realizado de maneira individual. Porém, não me reportamos, aqui, apenas ao planejamento, mas também a outros momentos que permitissem diálogos sobre impasses quanto aos serviços e práticas destinados aos alunos. Os relatos abaixo apontam para a inexistência de um diálogo informal entre a professora do ensino comum, a especialista e demais profissionais da escola.

A professora do ensino comum se queixa quanto às ações da escola e da professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

> "[...], pois é, nem vem aqui na sala, quando não tem aluno lá poderia vim dá um atendimento... não pergunta nada sobre o menino... ele, só sai da sala para ir pra sala do LIED" (Laboratório de Informática Educacional) (DIÁRIO DE CAMPO, AGO. 2015).

E ainda relata:

> "O aluno estuda aqui, é da escola, mas ninguém veio conversar sobre as ausências dele, como sei que é criado pelos avôs, imagino a dificuldade de trazê-lo à tarde novamente" (DIÁRIO DE CAMPO, AGO. 2015)

Analisando as observações e relatos dos professores, compreendemos que, ao dizer **"***ninguém veio conversar***"**, a professora Joana, que desempenha uma função nova (*outsirders*) espera que "alguém" da escola deva realizar ou cumprir o papel de informar e direcionar as ações a serem realizadas. Pressupomos que esse "alguém" poderia ser um profissional que já fizesse parte do grupo que se constituía "estabelecido" na escola.

Assim, amparados na obra *Os estabelecidos e os outsiders*, na qual, trata de uma pesquisa realizada em Winston Parva, nome fictício de uma cidadezinha do interior da Inglaterra, Norbert Elias e John L. Scotson discorrem sobre as relações conflituosas desenvolvidas entre dois grupos residentes na cidade. Entendemos que a experiência já construída em grupo pelos profissionais "estabelecidos" poderá ser compreendida como uma característica "superior", de modo que os que ocupam funções instituídas recentes nos contextos escolares, os *outsirders*, parecem ainda necessitar demonstrar as suas habilidades e demais características para serem incluídos ao grupo. Quando a professora do ensino comum diz "*nem*

vem aqui na sala", poderíamos também questionar que ela também poderia ir à Sala de Recursos Multifuncionais conversar com a professora especialista, pois não há regras estabelecendo que quem chega deva procurar por quem já se encontra na configuração escolar, e sim que, para constituir o "nós", faz-se necessária a aproximação dos "eus". Numa visão simplificada, seria a junção de grupos e/ou de indivíduos, na constituição de um novo grupo.

Nossa vivência neste estudo aponta para a urgência da necessidade de avançar nos discursos para as práticas que se fundamentem em relações de dependências e trabalho colaborativos em contextos escolares que desejam se afirmar como inclusivos.

Em suas pesquisas, Pinto e Leite (2014) conceituam o trabalho colaborativo para o coletivo escolar, como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) que produz benefícios para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando ao alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas. O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares. Ao conceito de trabalho colaborativo associam também conceitos de autonomia profissional e institucional, pressupondo-se que, com ele sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns.

Outro aspecto levado em consideração pelas autoras sobre o conceito de trabalho colaborativo tem a ver com o que pode parecer uma dicotomia. O conhecimento de que o individualismo e a competitividade são prejudiciais às culturas de colaboração pode ocasionar a interpretação de que a abordagem colaborativa pressupõe a uniformização do pensamento e a supressão das individualidades.

Em resposta à necessidade de trabalho colaborativo, numa escola que se afirma inclusiva, num questionário aplicado a professora Maria, ela se posicionou:

> Um espaço que oportunize o aluno a desenvolver suas habilidades para garantir o seu aprendizado e isso necessita de que **a equipe da escola esteja ajustada**, cada um cumprindo seu papel (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROF. DO ENS. COMUM, grifos nossos)

A partir desse posicionamento da professora Maria, entendemos que desenvolver ações de acordo com as atribuições das funções seja importante numa figuração escolar, porém acreditamos que a realização de um trabalho colaborativo e constituição de inte-relações numa perspectiva que atenda a este trabalho colaborativo, necessitam que os profissionais reconheçam que são interdependentes e se inter-relacionem .no contexto escolar, em coletividade.

Algumas considerações

De acordo com as análises que realizamos, os profissionais, tanto a professora do ensino comum, quanto à professora especialista encontram-se numa dinâmica em que as ações ocorrem muito mais no âmbito individual, marcado por restritas iniciativas de constituir um movimento de (re) criação de oportunidades para construção de elos e práticas em benefício da escola como inclusiva.

Vale destacar que este estudo nos permitiu compreender que a inter-relação entre a professora especialista e a professora do ensino comum, conforme queríamos analisar, não se dá em um vazio histórico sociológico. Essa inter-relação se concretiza em contexto. Por isso, para analisar a relação entre esses dois profissionais tornou-se fundamental considerar as relações na escola, sem perder de vista a política municipal e, particularmente, a forma como essa política se concretizava na escola por meio do serviço de apoio.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um "olhar" sociológico**. Porto: Porto Editora, ltda.- 2005

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos.** Organizado por Michael Schoter; tradução: Vera Ribeiro; revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

_____. **O Processo civilizador, volume I: uma história dos costumes.** Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e Apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

JESUS, D. M**. O que impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?** In: BATISTA. CR; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M de. (org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora mediação, 2008.

JESUS, VIEIRA, EFFGEN**, Pesquisa-Ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia**, Educação e Realidade, Porto Alegre, v.39, n.3, 2014

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano,LEITE, Carlinda Leite. **Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007a.

VIANNA, Alexander Martins. **A Atualidade Teórica de Norbert Elias para as Ciências Sociais**. Revista Espaço Acadêmico, nº 49, 2005.

SOCIOLOGIA FIGURACIONAL E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES[59] (UFES)

Isabel Matos Nunes[60]

Introdução

> *Para aqueles que já sabem, uma maneira útil de começar a pesquisa consiste em reconstruir, para o seu próprio entendimento, o ponto de partida, o estado do não-saber (ELIAS, 2006, p. 41).*

Estudar as questões da Educação Especial à luz da Sociologia Figuracional torna-se um desafio agradável e instigante. É um desafio, porque Norbert Elias não se dedicou a pesquisar as questões da Educação Especial ou da deficiência, especificamente. Uma das grandes questões sociológicas de investigação, ao longo de mais de 50 anos, foi a relação entre indivíduo e sociedade. É instigante e prazeroso pelo fato de que, a partir das "janelas conceituais" de Elias, descobrimos movimentos, fluxos, descontinuidades e, extasiados e perplexos diante do novo, descobrimos também que "[...] nos faltam conceitos e até palavras que permitam indicar uma aproximação adequada ao que está diante dos nossos olhos" (GONSALVES, 2004, p. 3).

Em busca desta aproximação, de entender melhor o que está diante dos nossos olhos, neste caso, a questão de pesquisa que perpassam a modalidade de educação especial, temos o objetivo de discutir neste texto, alguns conceitos da Sociologia Figuracional[61] que possibilitarão a sustentação de investigações em educação especial. Concordamos com Gonsalves (2001, p. 95) quando alerta que "[...] a investigação social deve estar voltada para a melhoria da condição humana" e é sob esse pressuposto que este trabalho se desenvolve, sobretudo porque ao discutir a pesquisa em educação, refletimos sobre as condições escolarização de todas as crianças. Se a escola culturalmente é parte da vida das crianças e jovens e instrumento importante na transmissão de conhecimentos, ao assumirmos esse compromisso de investigação com a educação, estamos simultaneamente, assumindo um compromisso com a vida.

Dito isto, organizamos o texto a partir de nosso trabalho de doutoramento, defendido na UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, o qual tive a base teórica da Sociologia Figuracional de Norbert Elias, como fundamento para nossas análises. Assim, trazemos nesse texto os principais conceitos que discutimos e que contribuíram para a análise dos dados sobre a inclusão de crianças com deficiência múltipla nas escolas comuns do município de São Mateus-ES. Apresentamos a seguir, dois subitens, onde

---

[59] Este trabalho é parte da tese de doutorado defendida na Universidade federal do Espírito Santo, em fevereiro de 2016.

[60] Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: bel_mnunes@hotmail.com

[61] Elias foi um dos principais precursores da chamada "Sociologia Figuracional", por meio da qual se estudam as relações humanas de forma processual (micro e macrossocial). Segundo esse autor, o sentido figuracional é usado para ilustrar redes de interdependência entre indivíduos e a distribuição de seu poder.

discutimos no primeiro a ideia de sociedade conhecimento e interdependência, na obra de Elias e no segundo, as contribuições desses conceitos na pesquisa em educação especial.

Sociedade, conhecimento e interdependências na obra de Norbert Elias

Encontramos em Elias uma compreensão específica do pensamento sociológico, pois, ele contribui efetivamente para a eliminação da rigidez do pensamento que distingue e separa o indivíduo da sociedade. Ciente dos limites da linguagem, Elias demonstra que, para entendermos a problemática sociológica, é preciso um trabalho de reorientação da compreensão do termo sociedade. Temos que diluir a ideia de que a sociedade é composta por estruturas que nos são exteriores – pelas quais os indivíduos estão "rodeados" – e avançar para o conceito de teias de interdependências ou configurações que, no limite, nos encaminha para uma visão mais realista das disposições e afetos das pessoas em suas variadas maneiras de viver e estar no mundo. Tomamos um exemplo dos *limites da linguagem* explicitados por Elias (1994a, p. 13).

> Todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra 'sociedade', ou pelo menos todos pensam saber. A palavra é passada de uma pessoa para outra como uma moeda cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz 'sociedade' e outra a escuta, elas se entendem sem dificuldade. Mas será que realmente nos entendemos?

Mesmo que acreditemos entender o que seja sociedade, em nossa limitação conceitual, imediatamente, pensamos que sociedade é uma porção de pessoas juntas. No entanto, Elias (1994a, p. 13), nos propõe a ideia de sociedade em que,

> [...] cada pessoa singular está realmente presa às outras pessoas. Está presa por viver em permanente dependência funcional de outras. Cada pessoa é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem.

Isso é o que Elias denomina de interdependências. Para o autor (1994b, p. 23),

> [...] as cadeias formadas entre os indivíduos não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos 'sociedade'. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos 'estruturas sociais'. E, ao falarmos em 'leis sociais' ou 'regularidades sociais', não nos referimos a outra coisa senão a isto: às leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas [...].

Na apropriação dessa interpretação da sociedade, é preciso percebermos que as relações, ou melhor, que as teias de interdependências ou configurações (nas palavras de ELIAS, 1994b) são orientadas por forças sociais tidas como forças compulsivas e, como tais, são de fato exercidas pelas, sobre e entre as pessoas. Podemos dizer que, atualmente, as "forças sociais" sobre a sociedade são regidas pelo poder econômico, criando redes de interdependência macro entre os países, bem como entre os indivíduos. Ou seja, o nível social possui regras que lhe são próprias e que não se podem explicar somente em função dos indivíduos.

“É preciso ver as coisas na perspectiva do ‘eu’, na do ‘ele/ela’, na do ‘nós’ e na terceira pessoa do plural. Tudo isso simultaneamente” (ELIAS, 2001b, p. 75).

Nessas redes de interdependências, os indivíduos estão ligados uns aos outros por um fenômeno de dependência recíproca (ELIAS, 2001b). Para esclarecer a ideia da interdependência ou da dependência recíproca, Elias (2004, p. 28) argumenta:

> Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas.

Daí o conceito de configuração, ou seja, uma “[...] formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis, em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões” (ELIAS, 2006, p. 13). Conforme Elias (2006, p. 25), o conceito de configuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da Sociologia por incluir expressamente "[...] os seres humanos em sua formação". Portanto, para explicar melhor o conceito de figuração, Elias (2006) contrasta com a formação de conceitos que se desenvolvem, sobretudo na investigação de objetos sem vida, no campo da Física e da Filosofia:

> Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre codeterminado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos [...] (ELIAS, 2006, p. 25).

As formas como os grupos humanos se organizam são singulares e codeterminadas pelo conhecimento que cada grupo detém. Apreendemos, assim, com base no autor, que as configurações grandes ou pequenas são formadas na coexistência humana e têm a linguagem e o conhecimento como mediadores dessas relações. Podemos ainda dizer que o conceito de configuração se aplica onde quer que se formem “conexões e teias de interdependência humana”, já que expressa a ideia de um ser humano com abertura e algum grau de autonomia (mas nunca absoluta) em relação aos outros homens.

A Sociologia Figuracional e a pesquisa em educação especial

Tomando como base essas ideias iniciais para compreender a escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na escola, à luz da Sociologia Figuracional, é preciso nos imbuir da ideia de que os sujeitos com deficiência estão interligados na existência humana, formando configurações específicas e devem ser compreendidos nas teias de relações, assim como na política, na escola, na família. Por exemplo, os alunos, público da educação especial na escola compõem uma figuração; no atendimento educacional especializado que acontece na Apae, outra figuração. As famílias, os professores os funcionários da escola formam entre si diferentes figurações. Conforme Elias (2001a, p. 184) afirma:

“[...] dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes”.

Isso seria o mesmo que afirmar que os alunos público da educação especial são seres humanos sociais e históricos. Não vivem isolados e são inseparáveis do meio em que se encontram inseridos, como a família, a escola, e outras instituições que porventura frequentem. Assim, ao tomar como problema de pesquisa a escolarização de alunos público da educação espeical, não podemos visualisar esse indivíduo, por si só, como objeto de análise, mas todas as teias, com as quais esse indivíduo se relaciona, no seu tempo histórico. Elias (2005, p. 175), nos orienta:

> Uma teoria dá ao homem que se encontra no sopé da montanha a visão que um pássaro tem dos caminhos e relações que esse homem não consegue ver por si próprio. A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos.

É nesse sentido que pretendemos, ainda com base em Elias, subir ao “[...] sopé da montanha” e tentar, a partir dos mapas, descobrir os caminhos, as conexões, as tensões, os espaços em branco, no que diz respeito à escolarização dos alunos público da educação especial. Percebemos, a partir do modelo sociológico elaborado por Elias, que, para visualizar as “quatro dimensões”, necessitamos olhar em uma perspectiva macro.

Assim, numa perspectiva macro, fundamentada na ideia do “jogo social” a partir dos conceitos elisianos, podemos analisar a Política Nacional da Educação Especial, as políticas estaduais e municipais, visualizando, nessa rede de relações, como a escolarização de sujeitos público da educação especial, se articula nos documentos legais que constituem a Política Educacional. Tomamos, neste trabalho, a ideia de que as Políticas Nacional, Estadual e Municipal de Educação Especial expressam um momento específico do jogo social em curso, ou um “resultado” provisório das tensões vividas nas figurações sociais.

Assim, tomamos, neste texto, a escolaridade da pessoa com deficiência como um aspecto do jogo social, e uma das tensões nesse "jogo" é a defesa de que todas as pessoas têm o direito à educação. Para tanto, são elaboradas as “regras sociais” em nível macro que orientam as políticas, expressas muitas vezes nas legislações nacionais e locais. Nesse aspecto, é importante considerar que as regras não são fixas e imutáveis; elas são redimensionadas no fluxo das tensões e disputas entre os indivíduos que participam, direta ou indiretamente, do grande jogo social.

Para Elias (2005), o jogo é um tecido de relações e de tensões que não são criadas por indivíduos particulares, mas pelas inter-relações ou figurações sociais. Essas “figurações sociais” são relações de tipo funcional e interdependentes que são mantidas e formadas pelos indivíduos e grupos que dela e nela

participam. Assim, analisar uma "figuração" é analisar as cadeias de interdependência que se geram entre indivíduos e das quais fazem parte os conflitos e as tensões.

Em nossa compreensão, esta ideologia de sujeito independente, tomada como exemplo por Elias na teoria dos mecanismos de monopolização, vem ao encontro do modelo político adotado no Brasil, em forma de um Plano de Reforma do Estado (PERONI, 2010), o qual busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. Nesse contexto conhecido também como neoliberalismo, as relações entre poder e liberdade são escondidas por trás de uma ideologia de um Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

Nessa configuração, o jogo de tensões entre Estado e mercado é regido nas inter-relações por forças sociais[62] que impulsionam ora o Estado ora o mercado para o centro do poder, sustentados na ideia de que Estado e mercado são independentes. A reconfiguração do papel do Estado tem favorecido a proliferação de redes gestoras de políticas públicas, com forte incidência no setor social, já que o Estado redimensiona sua atuação, abrindo e legitimando espaço para a ação do mercado. As redes têm sido vistas como a solução para gerir políticas e projetos de intervenção dada a complexidade dos problemas, a distribuição dos recursos disponibilizados no processo de escolarização, a multiplicidade de atores envolvidos, a interação de organizações públicas e privadas, centrais e locais.

Esta compreensão da redefiniçao do papel do Estado, da configuração do Estado e das inter-relações existentes entre Estado e mercado contribui com nossas reflexões quanto às tensões sobre o papel do Estado em relação à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo a Educação uma política pública do âmbito social. No jogo social entre Estado e mercado, as políticas educacionais estiveram/estão influenciadas pela participação do mercado. No caso da Educação Especial, com a difusão do pensamento neoliberal, tornou-se comum a valorização de ações filantrópicas numa relação de parceria entre Estado e sociedade civil.

Para compreendermos como se dão as relações de interdependência e as tensões, é importante entender como Elias (2006) diferencia esse conceito de figuração. O cuidado de Elias, ao discutir o conceito de figuração, é de não confundirmos com um aglomerado de pessoas. É com esse cuidado que devemos analisar as figurações. A escola não é um aglomerado de pessoas, e não é a mesma em qualquer tempo e lugar. Nesse sentido, a escola se institui a partir de diferentes figurações sociais, entre elas, a dos estudantes. As regras, as normas, os tempos, os espaços, o currículo, a vida que se constitui na escola formam as subjetividades individuais como formam a subjetividade social de "ser aluno". No entanto, no sentido de entender a figuração "escola", não podemos entender "as regras" como aspectos fixos e rígidos, por exemplo. Para a Sociologia elisiana, precisamos compreender as "teias de interdependência" que se dão nessas relações que constituem as regras/referentes que fundamentam as ações e que delineiam

[62] São forças exercidas pelas pessoas sobre outras pessoas e sobre elas próprias (ELIAS, 2005).

as decisões dos indivíduos e grupos. São as interdependências que constituem o núcleo daquilo que se designa aqui como configuração – "[...] uma figuração de homens orientados uns para os outros" (ELIAS, 2006, p. 26).

De acordo com Brandão (2000), a questão da interdependência das pessoas na teia social é longamente tratada por Elias como uma cadeia ininterrupta de ações que associam os indivíduos em uma trama complexa de relações que a ligam a diversos grupos, os quais, por sua vez, podem ser interdependentes ou não. É esse conjunto de possibilidades significativamente diferentes de ligações – que conferem uma flexibilidade às relações sociais – que muitas vezes dão a ilusão de poderem ser compreendidas em sua dinâmica restrita das relações face a face, supondo a essas um grau de autonomia, o qual dificilmente elas podem alcançar. Elias (1994b, p. 35), explica essa relação na forma de fios que se ligam a uma rede:

> A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele.

Podemos também perceber na ideia apresentada que as noções de configuração, interdependência e equilíbrio das tensões estão estreitamente ligadas umas às outras, assim como os fios de uma "rede". Elias quebra totalmente o modelo de causalidade, de ideias preconcebidas de causa e efeito, tanto valorizadas na ciência moderna, e coloca, como centrais para a análise da sociedade, as redes de interdependências recíprocas. Demonstra, assim, que, para compreendermos a problemática sociológica, é preciso um trabalho de reorientação da **compreensão do termo sociedade**, que se constitui na interdependência humana. Não é uma associação de indivíduos, tampouco algo que é externo ou oposto ao indivíduo, mas a sociedade, nas palavras de Elias (1994a, p. 66):

> Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir falar e sentir no convívio com, outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo.

Essa compreensão de sociedade, proposta por Elias (1994a), orienta-nos a analisar não o indivíduo em si, mas sim as relações que se estabelecem entre os indivíduos. A sociedade deve ser analisada no entremeio das ações, dos atos, dos planos e decisões que são tomados. Importante entender que as proposições políticas, por exemplo, mesmo quando aparentemente propostas por um indivíduo, esse indivíduo está inserido na sociedade, em "nós". O ser humano é constituído em uma rede de relações, é um "eu" que tem presente o "nós". Nesse sentido, torna-se fundamental a compreensão dos conceitos de figuração, interdependência, equilíbrio das tensões, quando nos propomos a entender a teia de relações que constitui a sociedade e que se constitui na sociedade.

Considerações finais

Nosso objetivo foi discutir neste texto as contribuições da sociologia figuracional para a fundamentação teórica de pesquisa em educação especial. Para tanto, apresentamos os conceitos de sociedade, conhecimento e figuração a partir das ideias elisianas e em seguida, as contribuições desses conceitos na pesquisa em educação especial.

Reiteramos que compreender a figuração da modalidade de Educação Especial em um determinado espaço-tempo nos permite conhecer as tensões em que os indivíduos que a constitui se aproximam ou se afastam entre si, o que Elias (2006) denomina de equilíbrio móvel de tensões. Configuração seria, portanto, uma abrangência relacional, o modo de existência do ser social e a possibilidade conceitual de aproximação às emergências do cotidiano.

A contribuição da perspectiva elisiana em trabalhos que se debruçam sobre as questões da educação especial, é dentre outras, nos ajudar a pensar a Educação Especial na teia de inter-relações da sociedade, como algo em constante movimento, em mutação. Nessa teia de relações, a escola, por exemplo, foi historicamente inventada como um instrumento determinado para a transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, a escola é um dos meios pelos quais o ser humano ingressa no mundo simbólico específico de uma figuração.

O jovem, na figuração escola, torna-se "aluno", não se considerando a idade, sexo, ou outra condição. Tomemos, como exemplo, o conceito de "aluno" como uma configuração de pessoas que ocupam um mesmo lugar "a escola". Todas as crianças e adultos que estão matriculados em uma escola são denominados de "alunos" (semelhança), independentemente do grau ou idade, e, ao mesmo tempo, todos são diferentes na sua forma de ser, de se expressar e de se apropriar dos conhecimentos. Outros exemplos podem ser apontados, quando se fala de integração de uma criança em determinadas figurações, como em famílias, em salas de recursos multifuncionais, em aldeias, em creches, em municípios e em um Estado, por exemplo. Avançando ainda mais no conceito de figuração, Elias (2006, p. 26) esclarece:

> Seres humanos singulares convivem uns com os outros em figurações determinadas. Os seres humanos singulares se transformam. As figurações que eles formam uns com os outros também se transformam. Mas as transformações dos seres humanos singulares, e as transformações das figurações que eles formam uns com os outros, apesar de inseparáveis e entrelaçadas entre si, são transformações em planos diferentes e de tipo diferente. [...].

No plano individual, todas as pessoas (adultos e crianças) matriculados em uma escola formam uma figuração de "aluno". Caso o "aluno" seja diagnosticado como público-alvo da Educação Especial, a figuração se transforma, porque o aluno é outro, é o "aluno da Educação Especial". Embora esteja entrelaçado na figuração "da escola", não deixa de ser "aluno". Ser peculiar "da Educação Especial" lhe dá um outro lugar na configuração.

Referências

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

_____. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001b.

_____. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Edições 70. 2005.

_____. Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública; In: NEIBURG, l; WAZBORT, L. (Org.). **Escritos e Ensaios:** Estado, proceso e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GONSALVES, E. P.; Pesquisar, participar: sensibilidades (Pós) modernas. **Revista Contexto e Educação**, Ijui, ano 16, n. 63, jul./set. 2001.

GONSALVES, E. P. **Da ciência e de outros saberes**: trilhas da investigação científica na pós-modernidade. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2010, Elvas/Portugal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro 2010/cdrom/123.pdf>. Acesso em 23 abr. 2015.

QUESTÕES DE GÊNERO: MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE POR TRÁFICO DE DROGAS[63]

GENDER ISSUES: WOMEN IN SITUATION OF LIBERTY DEPRIVATION DUE TO DRUG TRAFFICKING

Mery Helen Buzatto Nogueira[64]

Angela Maria Caulyt Santos da Silva[65]

Resumo: Na sociedade capitalista há pressão social para os indivíduos serem bem sucedidos. Elias (1998) discute sobre um código social nas relações de gênero, a mulher era pessoa desconsiderada e não gozava de vida própria. Estudou-se a história de dez mulheres, em privação de liberdade, condenadas em regime fechado por tráfico de drogas, da Penitenciária Feminina de Cariacica (PFC), no Espírito Santo. Pesquisa qualitativa, empírica, exploratória, bibliográfica e documental com entrevistas semiestruturadas. O narcotráfico se constitui numa ferramenta para atender a anseios hedonistas. Verificou-se que o poder e o status também são motivadores, com ambição e facilidades de enriquecimento ilícito.

Palavras-chave: Gênero. Tráfico de Drogas. Privação de Liberdade.

Abstract: In a capitalist society there is social pressure for individuals in order to become successful. Elias (1998) discusses a social code in gender relations; the woman was disregarded as a person and could not enjoy her own life. This paper analyses the background of ten women in deprivation of liberty, sentenced to jail time for drug trafficking in the Cariacica Women's Penitenciary (Penitenciária Feminina de Cariacica - PFC), in the State of Espírito Santo. It is a qualitative, empirical, exploratory, bibliographical and documentary research with semi-structured interviews. Drug trafficking constitutes a means to meet hedonistic aspirations. It was found that power and status are also motivators, as well as ambition and the facility of illicit enrichment.

Keywords: Gender. Drug trafficking. Deprivation of Liberty

Elementos para configurar a cena

Muitos estudos enfocam a violência cometida contra a mulher, mas em se tratando do protagonismo, pouco se enfatiza o papel desta como autora de ações ilícitas. Salmasso (2004) frisa que, a inexploração do estudo acerca da mulher em conflito com a lei deve-se à associação dos dados criminais femininos aos da criminalidade masculina, sem tratamento distinto entre ambos. A situação acima descrita também

[63] Este artigo resulta de pesquisa de dissertação de mestrado em Políticas Publicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), com o título: "O universo cor-de-rosa no sistema prisional: mulheres em privação de liberdade por tráfico de drogas", defendida em agosto de 2015.

[64] Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS). Correio eletrônico: **mery.buzatto@sejus.es.gov.br**

[65] Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). Correio eltrônico: **angelacaulyt@yahoo.com.br**

decorre do fato do papel feminino ser enfatizado enquanto procriador, onde a reprodução é naturalizada e apontada como uma extensão do seu corpo.

Elias (1998) discute sobre o estabelecimento de um código social presente nas relações de gênero, ao qual a mulher de antigamente não era considerada como uma pessoa e à mesma não era permitida gozar de vida própria. Os romanos não possuíam o hábito de atribuir nomes pessoais às suas filhas e a maneira utilizada para distingui-las era, por exemplo, o sobrenome paterno. Dessa forma, se o provedor pertencesse ao clã dos Cláudios, todas as filhas seriam então, reconhecidas como Cláudia. Logo, Elias sublinha que em função do reconhecimento social do homem como detentor de poder à mulher foi destinado uma posição de subordinação e inferioridade:

> un equilibrio de poder entre los sexos tan desigual que las mujeres eran constantemente obligadas a demonstrar su posición inferior a través de su conducta [66] (ELIAS, 1998, p 205).

Em conformidade com Elias (1998), para uma compreensão maior acerca das mudanças ocorridas nos papeis femininos, bem como nos masculinos, torna-se relevante considerar o desenvolvimento da sociedade e a organização do Estado, pois ambos são passíveis de alterações em sua forma de desenvolvimento. À vista disto, Elias (1994a, p. 16) salienta "[...] a estrutura do comportamento civilizado está estreitamente inter-relacionada com a organização das sociedades ocidentais sob a forma de Estados". Para melhor ilustrar, o autor explana sobre o período em que as mulheres garantiram maior autonomia e passaram a ser reconhecidas como seres humanos, entretanto, essa autonomia se contrasta com a deterioração do Estado Romano, culminando em uma perda do espaço feminino.

Neste sentido, Alves e Pitanguy (2003), esboçam que, historicamente, a maior participação feminina na esfera extradoméstica esteve ligada ao afastamento dos homens por motivos de guerras, quando estavam envolvidos em constantes viagens, como exemplo, nos anos 1930 e 1940. Este período é marcado pela eclosão de uma nova guerra mundial, cenário em que a afirmação da igualdade entre os sexos seguiu de encontro às necessidades econômicas da época. Por conseguinte, a participação feminina na esfera do trabalho, torna-se relevante, no momento em que torna necessário liberar a mão-de-obra masculina para as frentes de guerra. Com o término da guerra e o retorno na força de trabalho masculina, Alves e Pitanguy (2003, p. 50) indicam que a condição feminina ligada ao espaço doméstico é reativada através da veiculação de mensagens pelos meios de comunicação da mulher como "rainha do lar".

Seria então o crime pertencente à esfera masculina? Quanto à constituição dos papeis feminino e masculino, Elias (1994a) analisa a ideia de que o comportamento humano foi se constituindo socialmente, tornando-se inviável afirmar que existiria uma atitude inata ou natural no homem. Dessa forma, Elias (1998, p. 15) propõe que "[...] nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo

[66] Um equilíbrio de poder de forma desigual entre os sexos que as mulheres estavam constantemente obrigadas a demonstrar a sua posição inferior através de seu comportamento [tradução nossa].

civilizador individual que ele sofre é uma função do processo civilizador social". Diante disso, o mesmo autor chama a atenção para a pressão social exercida sob o indivíduo e como a mesma pode se traduzir em fracassos em determinados momentos.

Observa-se que há uma grande pressão para o sucesso coletivo, o que equivale afirmar que ter um bom cargo, dinheiro, poder e relação afetiva saudável, se tornou objetivos a serem alcançados, como evidencia Baumer (2004). Para este autor, as transformações econômicas e sociais, causaram rápidas mudanças no mundo, o que contribuiu para desvalorizar aspectos relevantes na constituição da subjetividade humana e para uma busca de autoafirmação. Para alguns indivíduos, essa busca vem sendo conquistada através da inserção em práticas ilícitas financeiramente rentáveis que possibilitam certa evidência social.

Sá (2010) entende que o crime cometido por um indivíduo não deve ser considerado dentro de uma lógica reducionista, compreendido apenas como uma infração às normas, mas que o mesmo revela a expressão de um conflito, o que sugere que são multifatoriais os motivos que podem levar ao cometimento de delitos, o que é assinalado por Elias (1994b, p. 39) ao declarar que "[...] não é possível tomar indivíduos isolados como ponto de partida para entender a estrutura da sociedade".

Frente aos posicionamentos dos autores supracitados, há a possibilidade de refletir sobre a relação da figura feminina com a transgressão da lei, seja a partir do envolvimento em casos de repercussão social ou - como no caso da discussão proposta - perante as motivações relatadas por mulheres que se envolveram com o narcotráfico.

Neste ínterim, quanto à problematização do objeto de estudo deste atigo, buscou-se identificar os fatores femininos motivacionais para o envolvimento ilícito com o tráfico de drogas. Desta maneira, a pesquisa foi orientada pela seguinte hipótese: o tráfico de drogas, no modo de produção capitalista, constitui uma ferramenta que possibilita atender a anseios hedonistas. No tocante aos aspectos do modo de produção capitalista, Gonçalves (2013, p. 16) assinala que o mesmo potencializa a marginalização de certos setores presentes no sistema produtivo e tende a colocar obstáculos à realização feminina, a qual aponta "O sexo, fonte de inferiorização social feminina, interfere de forma positiva para a reprodução da sociedade capitalista". Vale evidenciar que a autora não considera que o capitalismo tenha criado a inferiorização social feminina, todavia, tende a acirrar a disputa, contribuindo para aprofundar a desigualdade entre os sexos.

Nesta lógica, na medida em que as mulheres se deparam com um mercado de trabalho cada vez mais excludente - embora o caráter ilegal do narcotráfico - implicar-se na comercialização ilegal do tráfico de drogas pode se constituir uma opção para se autoafirmar com poder nas relações sociais e alcançar sucesso financeiro, como também possibilitar o consumismo, o que é exposto por Faria e Barros (2011, p. 537) "[...] vislumbram, nas atividades ilícitas do tráfico de drogas, uma alternativa de driblar o sistema excludente [...]".

Aspectos metodológicos

O *lócus* desta pesquisa sucedeu na PFC que é uma das seis Unidades Prisionais criadas para substituir a Penitenciária Estadual Feminina (PEF), antes conhecida como Presídio de Tucum e se localizava no bairro Tucum, no município de Cariacica, que foi extinta em condições de infraestrutura precária e inadequada. A atual Penitenciária inaugurada em 23 de agosto de 2010 está sediada no bairro Bubu, também no município de Cariacica, no Estado do Espírito Santo.

O tipo de estudo adotado foi de caráter qualitativo e exploratório em virtude do foco e da ênfase abordados na pesquisa. Para a realização desta investigação do tipo exploratório, baseou-se em revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário socioeconômico, indo ao encontro do proposto pela literatura quando recomenda como procedimento metodológico para a realização do estudo exploratório e do levantamento bibliográfico.

Quanto à pesquisa documental, esta foi baseada em dados socioeconômicos e informações obtidas por meio do exame dos prontuários de psicologia das participantes da pesquisa da PFC, associado à utilização de um formulário de entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. Além disso, foram consultados documentos relacionados ao tema, tendo como fontes de informação os bancos de dados disponibilizados pelo Ministério da Justiça (MJ), Instituto Jones dos Santos Neves, Sistema Nacional de Informações Penitenciárias, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), Sistema Carcerário e Execução Penal e Decreto-Lei nº 2.848/1940.

As participantes da pesquisa foram dez detentas condenadas pelo artigo 33 da Lei nº 11.343 de 23 de agosto de 2006, que corresponde ao tráfico de drogas. As dez detentas que participaram do estudo necessariamente pertenciam ao regime de condenação fechado, o que excluiu da pesquisa os casos das que se encontravam privadas de liberdade provisória, bem como as que cumpriam pena no regime semiaberto, possibilitando assim, uma amostra mais homogênea. Acrescenta-se que, as formas escolhidas para identificação dos sujeitos de pesquisa foram por meio do sistema de cores.

Sobre os achados da pesquisa

Para compreender o impacto das limitações impostas pela situação de aprisionamento na vida das entrevistadas, toma-se emprestado, a parábola das "Estátuas Pensantes" citada por Elias (1994b, p. 100). Conforme o autor, as estátuas vêem o mundo e formam concepções dele, entretanto, o movimento dos membros lhes é negado por serem constituídas de mármore e observa "Seus olhos vêem e elas são capazes de pensar no que vêem, mas não podem ir até lá. Suas pernas não podem andar [...]. Elas olham de fora para o interior de um mundo [...]". Neste interim, o autor refere-se a um muro invisível que permite ao

indivíduo fitar o mundo exterior através das janelas dos seus pensamentos. Quanto à dificuldade de adaptação ao espaço prisional, algumas participantes destacaram como um dos maiores empecilhos encontrados, como denotado a seguir:

> Quando a gente chega na prisão a gente aprende muita coisa... A gente tem que aprender a viver pra gente... Ou a gente respeita ou a gente sofre consequencias, porque você tá presa pela justiça e presa pelas presas! (CIANO).
>
> A dificuldade maior minha foi e está sendo de adaptação... Porque quando aquilo não faz parte da sua vida, não adiante você querer encaixar aquilo que não é seu... Faço de conta que tô me adaptando... (LARANJA).

Quanto ao perfil socioeconômico da agente do crime de tráfico ilícito de drogas, as características das entrevistadas da PFC refletem, em sua maioria, estado civil solteiro, ensino fundamental incompleto, de cor/raça ou etnia parda e provinda de classe econômica socialmente vulnerável.

A partir dos depoimentos das participantes da pesquisa, sobre seus relatos de vida antes do envolvimento com a criminalidade, observou-se que, algumas entrevistadas possuíam histórico familiar de comprometimento com o narcotráfico, como evidenciado nas falas de Azul e Violeta:

> Eu já vim do berço no tráfico... Começou com o meu pai que era traficante. Então ai, foi de geração né? Meu pai morreu, minha mãe ficou... Ai minha mãe morreu, meu irmão ficou... Meu irmão morreu, minha irmã ficou... Minha irmã morreu e eu fiquei. Aí! Foi vindo assim, de família, entendi? De geração a geração, então eu não tive como parar, não tive freio (AZUL).
>
> Eu fui sustentada pelo tráfico... Meu pai interrompeu o meu sonho e ele falava que nunca tinha estudado, então porque eu teria que estudar? (VIOLETA).

Para Elias (1994b), em alguns contextos sociais, raramente alguém é exposto frente a uma decisão mesmo perante aos riscos, todavia, há casos em que é possível fazê-la, mesmo diante à pequena margem de escolha. Sendo assim, pessoas que recebem determinada criação aceitam o comportamento que a acompanham como natural e evidente. Conforme os demais depoimentos das entrevistadas constata-se que essa realidade não se aplica a todas as histórias de vidas e, conforme os relatos de Amarelo e Vermelho, ambas afirmam ter vivenciado boas condições econômicas antes do envolvimento ilícito:

> Fui estudar na Praia do Canto e fiz o segundo grau na Escola Nacional... Até então eu não tive contato com droga nenhuma... Meu pai era delegado... Meus irmãos policiais [...] (AMARELO).
>
> Tinha um padrão de vida estável, carro, casa, nunca passei necessidade, mas todo mundo trabalhou muito pra isso, até hoje... Eu tinha uma condição muito boa (VERMELHO).

Os relatos acima nos convidam a refletir que estamos diante de mulheres que nem sempre vivenciaram o crime cotidianamente, como ressaltado pelo senso comum e, que antes de traficantes, são mulheres com histórias diversas.

Ao se conjecturar sobre a realidade das mulheres que ocupam alguma posição de prestígio na rede do tráfico de drogas, a busca pelo poder se destaca como fator motivacional. Assim sendo, para Elias

(1994b) o poder representa uma oportunidade social de influenciar e regular o destino das outras pessoas, como demonstrado a seguir:

> Num era uma questão de necessidade! Eu já tinha uma boa condição de vida! O poder! Você pode! Você manda e é obedecida! Eu num sei, mas acho que é isso sim, você se sentir a poderosa! Não! Eu mando e você obedece! (AMARELO).
>
> Assim é! Eu posso... Eu consigo... Eu sou poderosa... O poder do tráfico pra quem não viveu é uma sensação diferente [...] (VIOLETA).

Barcinski (2009) sublinha que o fato das mulheres estarem envolvidas em uma atividade considerada masculina, como o tráfico de drogas, suscita nas mesmas o desejo de vivenciarem, além do poder, o status. A entrevistada Marrom reforça em sua fala o "status" que acompanha a quem ocupa alguma posição na rede do tráfico de drogas:

> No tráfico sempre andei igual madame de carrão... Quando eu chegava no lugar já falava, a Madame tá chegando, no condomínio também, já morei só em mansão e todo mundo imaginava que eu era muito rica (MARROM).

Outro elemento atrativo no contexto do tráfico de drogas refere-se às motivações financeiras. De acordo com pesquisa realizada por Barcinski (2009) com mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas, as participantes oscilam entre assumir a responsabilidade por suas escolhas e a se perceberem como vítimas do sistema capitalista, recorrendo à rede do tráfico por motivações econômicas. Dessa forma, registra-se nas falas de Rosa e Ciano aspectos que corroboram o envolvimento feminino com o tráfico de drogas por motivações financeiras:

> [...] acabei me endividando, né? E quando surgiu a oportunidade... Eu construí dois cômodos e um banheiro no quintal da minha mãe e eu tava mobiliando né? Dívida assim! (LARANJA).
>
> Como professora, o salário para os três filhos, né?... Não tinha aquele negócio de você tá no final de semana... Lanchonete... Eu nunca soube administrar o que eu ganhava, então assim, sempre eu devia mais do que o salário que eu ganhava (ROSA).

Saffioti (2013, p. 71) discute acerca da importância da ocupação profissional e do trabalho, nas diferentes formas que assume ao longo da história do ser humano - seja homem ou mulher - no processo social de produção de sua vida. A autora afirma que, o salário, na maior parte das vezes, não chega a corresponder às necessidades do trabalhador “À mulher das camadas menos privilegiadas o trabalho se impõe como meio de subsistência. E, é preciso lembrar, a necessidade de trabalhar não deriva tão somente da vontade de sobreviver fisicamente". A entrevistada Marrom enfatiza que a sua disponibilidade para o mercado de trabalho aliada à necessidade financeira foram preponderantes para o envolvimento na rede do tráfico de drogas:

> Eu não tinha de onde tirar comida e a única opção foi a de entrar pro tráfico. Trafiquei a minha vida inteira, trafiquei, trafiquei por necessidade, não tinha emprego e não tinha estudo (MARROM).

Outro propósito argumentado pelas entrevistadas refere-se à relação de afeto com o companheiro, as quais motivadas por sentimentos de amor vislumbraram, no narcotráfico, a possibilidade de manterem-se

próximas a quem amavam. Além disso, nas falas de algumas entrevistadas, evidenciaram-se sentimentos de orgulho tanto pelo companheiro – em virtude destes ocuparem alguma posição de prestígio na rede do tráfico de drogas - quanto por serem reconhecidas socialmente como suas companheiras. Entretanto, a presença de um componente afetivo como motivador para o comprometimento ilícito destas mulheres, não foi verificado somente através do amor, mas pelo medo. Medo de contrariarem as expectativas dos companheiros e serem punidas de alguma maneira.

De acordo com os resultados apresentados, observa-se que variados são os elementos presentes no contexto do tráfico de drogas que despertam o interesse feminino, que perpassam desde as necessidades econômicas a fatores afetivos, todavia, apesar do registro de causas diversificadas que, em alguns momentos até se assemelham, essas mulheres não compartilham de uma realidade una, pois são protagonistas de narrativas que ainda estão em composição.

Considerações finais

Algumas participantes explicaram que se envolveram por necessidades financeiras e que as dificuldades encontradas para se inserirem no mercado formal de trabalho, contribuíram decisivamente para se destacarem neste cenário. Da mesma forma, houve o relato de que, a ambição por dinheiro e as facilidades de auferi-lo na rede do tráfico de drogas levaram-nas a perceber nesta atividade ilícita uma possibilidade de atender a anseios pessoais.

Salienta-se que, as ideias aqui arroladas tem a intenção apenas de se constituir em um instrumento de reflexão para prováveis leitores pesquisadores. Deste modo, a pesquisa não pretende colocar um ponto final na discussão sobre a mulher, no contexto do tráfico de drogas. Espera-se, portanto, despertar novos conhecimentos que aprofundem aspectos não esclarecidos nesta pesquisa acerca do deslocamento da posição histórica de anonimato ocupada pelas mulheres para um posicionamento de autonomia que merece reflexão pela sociedade. À vista disto, tem-se como sugestão para novos trabalhos a continuidade de estudos acerca desta temática, a fim de gerar uma prática profissional de cuidados voltados para a mulher no cenário da violência.

Referências

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo.** São Paulo: Brasiliense, 2003. (coleção primeiros passos; v. 44).

BARCINSKI, M. Centralidade de gênero no processo de construção da identidade de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas. **Revista Ciência Saúde Coletiva**, São Paulo, 2009, v.14, n.5, p. 1843-1853. Disponível em: < http://scielo.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BAUMER, C. M. W. C. **Fatores de risco do trabalho associados ao histórico de dependência ou abuso de substâncias psicoativas**. 2004. 133f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa

Catarina: Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://fatorhumano.ufsc.br/files/2010/12/CARLA-MARIA-WOJCIKIEWICZ-CALDAS-BAUMER.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

ELIAS, N. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Santa Fé de Bogotá: Editorial Norma S. A., 1998.

ELIAS, N**. O processo civilizador:** uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

FARIA, A. A. C; BARROS, V. A. Tráfico de drogas: uma opção entre escolhas escassas. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n.3, p. 536-544, 2011.

GONÇALVES, R. O pioneirismo de a mulher na sociedade de classes. In: SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 12-25.

NOGUEIRA, M. H. B. **O universo cor-de-rosa no sistema prisional: mulheres em privação de liberdade por tráfico de drogas.** 2015.126f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), 2015. Disponível em: <http://www.emescam.br/arquivos/pos/stricto/dissertacoes/77_Mery_Helen_Buzatto.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SÁ, A. A. de. **Criminologia clínica e psicologia crimina**l. 2 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais: 2010.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALMASSO, R. de C. Criminalidade e condição feminina: estudo de caso das mulheres criminosas e presidiárias de Marília – SP. **Revista de Iniciação Científica da FFC,** São Paulo, 2004, v.4, n.3. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/97/98>. Acesso em: 12 jul. 2016.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E PROCESSOS CIVILIZADORES

Ms. MARCELO FRANCO DE GODOY[67]

Resumo

Estudo sobre a teoria dos Processos civilizadores de Norbert Elias na relação entre três componentes: emoções, comportamento e poder. A trajetória da utilização de filmes em sala de aula envolve relação desse tripé. Estudar filmes como documentos históricos deve pautar-se por um trabalho de desconstrução e decodificação da linguagem cinematográfica para os alunos. A reconstrução dos filmes como documentos carregados de múltiplos sentidos deve-se proceder dentro de uma linguagem própria para que os alunos tenham condições de interpretá-lo de forma crítica. Trata-se, portanto de uma nova forma de ensinar e aprender.

Palavras chave: Educação. Tecnologia . processos civilizadores.

Abstract

Study the theory of Norbert Elias civilizing processes in the relationship between three components: emotions, behavior and power. The trend of using film in the classroom involves relation of this tripod. Studying films as historical documents should be guided by a deconstruction work and decoding of film language for students. The reconstruction of the films as documents loaded with multiple meanings should proceed within its own language so that students are able to interpret it critically. It is therefore a new way of teaching and learning. Technology and civilizing processes.

Keywords: Education. Civilization. Social processes.

O estudo em curso pretende relacionar a prática metodológica da utilização de tecnologia em sala de aula, especialmente no uso filmes em aulas de história, com a teoria dos Processos civilizadores de Norbert Elias. Apresentarei inicialmente um estudo em curso no qual analisaremos um breve histórico sobre a nomenclatura das tecnologias na educação, e suas possibilidades de uso em um ambiente de liberdade e autonomia .Em seguida utilizando dos estudos de Mattos e Elias dialogar com a escolha metodológica e os processos de tecnização e civilização.

O uso de filmes em sala de aula: A construção de um novo olhar

O estudo é fruto da prática desenvolvida em minhas aulas de história na escola pública estadual DR. Jorge Coury em Piracicaba. Atualmente pertencente ao Programa Ensino Integral, tal escola possui metodologia própria e parâmetros de funcionamento diferenciados em relação aos colégios estaduais regulares. O desafio de formar jovens autônomos, competentes e solidários passa pelo desenvolvimento dos projetos

[67] ESCOLA ESTADUAL DR. JORGE COURY. Correio eletrônico: marcelofgodoy@bol.com.br

de vida e do protagonismo juvenil. Na busca de aprender a inovar nas aulas deparei com o livro que inspirou meu estudo: “Como usar o cinema na sala de aula”, de Marcos Napolitano. Tal obra é indispensável para professores que desejam fazer um bom uso de filmes em diversas disciplinas. O tema escolhido relaciona-se com o livro “A REVOLUÇÃO FRANCESA” de Hobsbawn. Os filmes escolhidos foram “A Inglesa e o Duque” e “Danton: processo da revolução”.

A sequência didática inclui atividades do Caderno do Aluno, como a elaboração de um dicionário conceitual da Revolução Francesa. Em seguida a construção de uma linha do tempo iniciada em 1789 e finalizada em 1799 exatamente para oferecer a ideia de processo. Quanto aos filmes a exibição de Danton ocorreu durante os horários da aula na escola, enquanto o filme a inglesa e o Duque foi pedido que os alunos assistissem em casa. Num momento posterior foram exibidos aos alunos trechos específicos de ambos os filmes com comentários necessários. Para finalizar foi solicitada a elaboração de uma auto-avaliação sobre o conteúdo estudado e sua relação com linguagem fílmica discutida e aprendida.

O primeiro cuidado antes da exibição do filme é conhecer o tema. No caso de professores de História é importante um domínio historiográfico sobre a relação entre história e cinema. Recorro a um texto indispensável sobre o assunto intitulado “HISTÓRIA E CINEMA: um debate metodológico” de Monica Kornis. A autora apresenta que nas décadas de 1960 e 1970 a historiográfica francesa renovada com o movimento “nova história” acrescentou novos métodos e identificou novos objetos aumentando os domínios tradicionais da historia. Nesse sentido Kornis revela uma preocupação com o “documento monumento” segundo a autora: “No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (...). É preciso começar por demonstrar, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.” (KORNIS, 1992, p. 238).

Dessa forma a crítica aos documentos fílmicos deve partir de uma desmontagem da obra e análise detalhada de seus componentes. Esta análise deve considerar uma abordagem específica sobre os filmes. A visão de que os filmes podem ser entendidos como registros da realidade refere-se aos filmes documentários e não aos filmes de ficção, que não dominavam ainda as produções. Kornis destaca que em 1898 Matuszewski produziu o primeiro trabalho relativo ao valor do filme como documento, entendido como registro fiel da realidade. Em seguida a autora apresenta o autor Einsenstein que define um filme como uma montagem e não como reprodução da realidade. Chegamos ao ponto alto do texto de Kornis. O momento em que a autora apresenta as ferramentas ideais para a análise fílmica. A descrição de Ferro sobre uma observação perfeita: “analisar o filme juntando o que é filme – planos temas – com o que não é filme – autor, produção, público, crítica, regime político - é o objetivo de Ferro” (KORNIS, 1992, p. 244). Essa parece ser a dificuldade dos professores em geral: o desconhecimento daquilo que não é filme, mas que interfere na recepção e entendimento da obra cinematográfica. Realmente torna-se um desafio a

ser superado: o domínio mínimo de uma linguagem técnica, relacionando-a ofício do historiador ao consumidor de um produto cultural.

O desafio institucional mais urgente passa pela padronização de nomenclatura aos recursos tecnológicos na educação. Essa falta de unidade reflete a falta de artigos científicos sobre o tema. Vejamos essa trajetória que comprova nosso atraso Segundo Subtil e Belloni (2002, p. 51):

> Cabe enfatizar que os audiovisuais sofreram muitas mudanças ao longo dos tempos,ganhando inúmeras denominações que, em maior ou menor grau, identificam a concepção de uso subjacente. Na bibliografia relativa à área, das décadas de 1970 e meados dos anos 1980, aparecem várias denominações: material audiovisual,técnicas audiovisuais, recursos audiovisuais, auxiliares do ensino, recursos de ensino, meios de comunicação, técnicas pedagógicas, recursos plurissensoriais, mass media, recursos intuitivos. A partir da segunda metade da década de 1980 e especialmente na década seguinte, serão enfatizadas outras denominações mais amplas e mais próprias à disseminação social do avanço técnico: tecnologias educacionais, meios de comunicação educacionais, mídias, multimídia, novas tecnologias educacionais, tecnologias de informação e comunicação (TIC), embora muitos autores mantenham o termo audiovisuais.

Como mencionei parece tratar-se de um atraso institucional programado. Estamos muito distantes dos países desenvolvidos no campo do letramento midiático. Mocellin destaca a criação do termo educomunicação por Ismar de Oliveira Soares (1999), coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Mocellin cita o autor ao relacionar a educomunicação à intervenção social:

> a) a área da educação para a comunicação – que coincide com a educação para as mídias, ou *media education* ou *media literacy*;
>
> b) a área da mediação tecnológica na educação – que compreende o entendimento dos usos das tecnologias da informação na educação
>
> c) a área da gestão comunicativa – voltada para o planejamento e criação de ecossistemas educacionais e d) a área da reflexão epistemológica – o estudo da natureza do fenômeno constituído pela interrelação entre Comunicação e Educação. (SOARES, 1999).

Assim, pretendo enfatizar a ideia de processo, na trajetória de tecnologias em salas de aula, especialmente filmes, aliás do ponto de vista do uso de tecnologias de uma forma geral, especialmente redes sociais e aplicativos de comunicação devem ser vistos com mais atenção no sentido de explorar o potencial criativo e produtivo da aprendizagem com tecnologia.voltemos ao nosso caso da trajetória do uso de filmes.

Tecnologia na educação e processos civilizadores

Meu estudo focado nas trajetórias de possibilidades do uso de filmes em sala de aula pretende dialogar com a análise de Mattos: Esse processo de tecnização tal qual o processo civilizador corresponde a um percurso de aprendizagem involuntária para a humanidade. Teve início, nos primórdios e continua em marcha, não há fim à vista. Só a direção é clara. O conceito de civilização refere-se à direção desse

processo. Nesse sentido conforme Elias: “O fato de que não exista uma direção discernível não significa, contudo, que não se possa apontar-lhe um propósito ou objetivo.” (ELIAS, 1997, p. 111).

A hipótese a ser testada refere-se a questão de que maneira na trajetória da utilização de recursos tecnológicos em sala aula ocorrem relações de figurações e interdependência e deslocamentos de poder, que configuram a utilização tecnologias em sala de aula enfocando o uso de filmes.

Ao tratar de cinema em sala de aula, Fernandes discorre sobre a questão da semiformação e discute as teorias da escola de Frankfurt que trabalham na perspectiva de uma crítica à indústria cultural. Uma análise apresentada por Duarte considera que o consumismo idealizado pela indústria cultural interfere nas possibilidades de entendimento de uma obra cinematográfica e direciona a recepção de forma a levar a um controle do consumo pelos produtores da cultura industrial.

O diálogo com a teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias encontra-se nos estudos sobre a formação do estado e civilização no item que trata da “diminuição dos contrastes, Aumento da Variedade” Elias diz que:

> (...) essa redução de contrastes na sociedade e nos indivíduos, essa mistura peculiar de padrões de conduta que derivam de níveis sociais inicialmente muito diferentes, são altamente característicos da sociedade ocidental. E constitui uma das peculiaridades mais importantes do ´processo civilizador´. (ELIAS, 1993, p. 211).

Para tratar de novos desafios do uso de filmes em sala de aulas destaco as observações metodológicas de Mocelin ao descrever que Theodor Adorno e Max Horkheimer, filósofos da Escola de Frankfurt, cunharam a expressão “indústria cultural” na obra *Dialética do Esclarecimento* (1947) - em um capítulo intitulado *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, inteiramente dedicado à análise funcional da cultura dentro do capitalismo. Segundo estes estudiosos, o capitalismo convertia bens culturais em mercadoria, através dos veículos de comunicação, com o objetivo de espalhar uma cultura padronizada, coletiva e acrítica, de reforço aos interesses comerciais da classe dominante – detentora dos meios de produção cultural e intelectual. A questão central esta no fato da maioria dos professores serem educados a uma estética cinematográfica especifica da indústria de filmes dos Estados Unidos. As explicações para o domínio da estética hollywoodiana, deve-se em partes pelo fato de mais de 70% mercado do mundial de filmes ser dominado por tal estética que é favorecida também por outros fatores que referem-se ao número de salas e a sofisticados esquemas de publicidade e distribuição em escala mundial.

A partir das observações realizadas chegamos ao desafio final proposto por Jucélia Nunes que escreveu sobre educar o olhar para uma estética cinematográfica não dominante. A autora apresenta as Estéticas cinematográfica naturalismo/ realismo, espetáculo / discurso/ imagem e repõe a urgência de utilizar filmes em sala de aula que possuam uma estética cinematográfica diferente da estética dominante.Segundo Nunes:

> Muitas vezes, quando exibimos filmes com uma estética e um enfoque diferentes daqueles a que os alunos estão acostumados, é comum ouvirmos expressões do tipo "que filme chato!" ou "que filme parado!" por terem um ritmo mais lento (porque mais próximo da realidade), e por não seguirem as "regras" impostas pela industria, que privilegia, quase sempre, a fragmentação e o ritmo acelerado. E necessário, por isso, buscar a reeducação do olhar através da exibição de filmes de diretores que utilizam uma estética que discuta valores humanistas. (NUNES, 2008, p. 15).

Nesse sentido um professor munido de informações sobre o filme a ser apresentado e domínio sobre linguagem cinematográfica poderá escolher entre uma obra que siga a estética dominante ou aceitar o desafio de propor um filme que siga uma estética não dominante a fim de possibilitar um novo olhar sobre o cinema e uma crítica da realidade no sentido de uma educação humanista.

Chegamos num momento de definição do papel da escola como um local de emancipação de consciência e como já observamos o cinema pode apenas reproduzir uma ideologia desejada como pode ser um instrumento de análise do cotidiano e da realidade. Ao observar os desafios contemporâneos do uso de filmes em sala de aula de história frente à teoria crítica, Fernandes destaca: "Sendo a escola local privilegiado da formação e da racionalidade, e considerando que a Indústria Cultural está presente em todas as dimensões da sociedade, o professor deve promover a auto-reflexão, buscar conhecimento e promover ações pedagógicas que levem à reflexão dos alunos." (FERNANDES, 2007, p. 44). Na parte final de seu estudo, Fernandes denuncia que os professores, ao utilizar filmes em sala de aula, não aprofundam a análise. Muitas vezes ocorre uma banalização dos filmes devido ao uso massivo. Segundo o autor temos que vencer alguns desafios:

> Esta ausência de profundidade na execução dos trabalhos de aprendizagem de história em sala de aula é e pode ser objeto de amplos estudos e pesquisas. Mas percebeu-se no processo de investigação e encaminhamento do presente trabalho, a reduzida formação dos professores em relação à presença do cinema no cotidiano, principalmente na sua adequação ao ambiente escolar. As dificuldades na prática não se justificam pela ausência de pesquisas ou publicações, pois há livros e artigos que discutem e refletem sobre a temática do cinema não de um modo geral, mas poucas obras discutindo as possibilidades de uso ou presença do cinema nas aulas de História. (FERNANDES, 2007, p. 100).

Seguindo na pesquisa bibliográfica deparei-me com um texto de Paulo Gileno Cysneiros que reforça um cuidado a ser tomado para que a exibição de um filme se perca apenas na forma e consiga destacar-se pelo conteúdo. O título do texto "*NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: MELHORIA DO ENSINO OU INOVAÇÃO CONSERVADORA?"* leva-nos a esse desafio de não proceder numa modernização conservadora, na qual o mesmo conteúdo é "passado" aos alunos sob um viés inovador, nesse caso segundo o autor:

> A história da tecnologia educacional contém muitos exemplos de inovação conservadora, de meio e não no conteúdo. Devido ao efeito dramático, sedutor, da mídia, em certos casos a atenção era concentrada na aparência da aula, tomando-se como algo "dado" o conteúdo veiculado, seja na sala de aula por transparências ou filmes, ou pela difusão ampla de conteúdos, através da TV, do rádio ou mesmo de livros textos cheios de figuras, cores, desenhos, fotos. (CYSNEIROS, 1999).

Desse modo a utilização de filmes como documentos históricos deve se pautar por um trabalho de desconstrução e decodificação da linguagem cinematográfica para os alunos. Dessa forma a reconstrução dos filmes como documentos carregados de múltiplos sentidos deve-se proceder dentro de uma linguagem própria para que os alunos tenham condições de interpretar um filme de forma crítica. Vejamos o que diz Nóvoa (2012, p. 6):

> Os filmes podem e devem ser tratados como documentos para a investigação historiográfica do mesmo modo que a literatura, a pintura, a arquitetura e os monumentos. Para a ciência histórica, o fenômeno cinematográfico assume uma dimensão ainda mais importante que o da literatura. Isto foi demonstrado, de modo irrefutável pela experiência do século. O cinema tornou-se um insubstituível instrumento de produção e difusão, não de consciência real, muito menos de ciência, mas de massificação de ideologia mantenedora do *status quo*.

Seguindo por esse caminho de enfrentamento das dificuldades de utilização de filmes em aulas de história, devemos destacar a necessidade de conhecimentos mínimos sobre cinema e sobre o filme a ser passado para os alunos. No livro "Cinema e Educação", Rosália Duarte, destaca que "A escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. (DUARTE, 2002).

É nesse sentido que a inovação didática metodológica deve incluir um estudo detalhado sobre a linguagem cinematográfica, e um cuidado historiográfico para tornar a exibição de um filme uma experiência diferenciada, na medida em que mobiliza competências dos alunos no caminho da interpretação crítica dos filmes e da realidade. Dessa forma destaco as observações de Cysneiros sobre o uso de tecnologias em sala de aula e seu benefício:

> A presença da tecnologia na escola, mesmo com bons software, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos. Um bisturi a laser não transforma um médico em bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados. "(CYSNEIROS, 1999).

Trata-se, portanto de uma nova forma de ensinar e aprender. Estamos falando de uma linguagem que não é acessível a todos os professores, quanto menos aos alunos.

Assim pretende-se relacionar a teoria dos processos civilizadores de Elias à prática metodológica de aprendizagem do uso de filmes. A trajetória da utilização de filmes envolve interdependências e escolhas que podem apenas reproduzir uma lógica mercadológica, ou conseguem também provocar uma análise crítica da sociedade a partir de um consumo de qualidade de um bem cultural pertencente a uma estética não dominante pelo mercado. Elias discorre sobre a tecnologia:

> O que chamamos de `tecnologia` é apenas um dos símbolos, uma das últimas manifestações desse constante espírito de previsão imposto pela formação de cadeias de ações e de competição cada vez mais longas (...). A tecnologia e a educação são facetas do mesmo desenvolvimento total. Nas áreas por onde se expandiu o ocidente, as

> funções sociais a que o individuo deve submeter-se esta mudando cada vez mais, de maneira a induzir os mesmos espírito de previsão e controle de emoções como no próprio ocidente. Nesse caso, também, a transformação na existência social como um todo é condição básica para civilizar-se a conduta. (ELIAS, 1993, p. 212).

Cabe aos professores com a utilização de filmes desenvolverem juntamente com os alunos um novo olhar para os filmes. Dessa forma também se desenvolverá um novo olhar para a realidade que precisa ser entendida e criticada. A importância dos símbolos e da linguagem cinematográfica na construção dos símbolos de nossa cultura é elemento fundamental do conhecimento. A decodificação de símbolos é uma ação que deve ser mediada pelo professor. Dessa maneira recorro novamente a Mattos: Pode-se afirmar que a questão central dos "estudos configuracionais", assenta-se em um tripé: poder, comportamentos e emoções, em uma perspectiva de longa duração, definem o núcleo da teoria de Elias, significando, também, que os problemas de pesquisa são tomados em seus processos. Há uma rede de relações entre seres humanos, onde a balança de poder muda constantemente, de forma assimétrica, sem dicotomizar autores e atores, indivíduo e sociedade. No caso do uso de filmes enfocado aqui temos claramente numa boa experiência de consumo do "produto" filme o tripé poder, comportamentos e emoções.

Referências bibliográficas

ABUCHAIM Cláudia Neli B. Cinema no Cenário Educacional. **EccoS Revista Cientifica**. UNINOVE, São Paulo, n.1 v. 5, p. 175-187, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. v. 4. Brasília: MEC/SEMTEC, 2012.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006.

ABUD, Kátia. "Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária".

BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010, p 28-41. BEZERRA, Holien Gonçalves. "Ensino de história: conceitos básicos". KARNAL, Leandro (org.) História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-49.

CAIMI, Flávia Eloisa; LAMBERT, Mayara Hemann; FERREIRA, Mariluci Melo O CINEMA COMO FONTE HISTÓRICA NA SALA DE AULA. Anais Eletrônicos do **IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.** Florianópolis/SC: 18, 19 e 20 de abril de 2011.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: MELHORIA DO ENSINO OU INOVAÇÃO CONSERVADORA? **Informática Educativa**, v. 12, n. 1, 1999. UNIANDES - LIDIE PP 11-24

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães:** a luta pelo poder e a evolução dos habitus nos séculos XIX e XX". Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador.** 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERNANDES, Silvio Luis. FILMES EM SALA DE AULA – REALIDADE E FICÇÃO:Uma análise do uso do cinema pelos professores de história. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Paraná. 2007

FONSECA, Selva Guimarães. "A nova LDB, os PCNs e o ensino de História". **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003, p. 29-38.

HOBSBAWN, Éric J. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SÃO PAULO. **Currículo de História**. Secretaria Estadual de Educação. 2009.

MATTOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. FIOS EMARANHADOS: TECNIZAÇÃO, CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Doutorado.** UNIMEP, 2009.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática. 2002.

MOCELLIN: Renato. "Ressurreições Luminosas" – Cinema, História e Escola: Análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a Perspectiva do letramento midiático. Curitiba. Universidade Federal do Paraná Departamento de pós-graduação Programa de pós-graduação em educação, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2003.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. **O Olho da História,** n. 1. REDEFOR, 2012.

NUNES, Jucélia Cadamuro. O cinema na sala de aula: a educação do olhar para uma estética cinematográfica e humanista. Secretaria de Estado da Educação Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008 Artigo Científico Professora PDE

PINSKY, Jaime e PINSKY Carla Bassanezi. "Por uma história prazerosa e consequente". KARNAL, Leandro (org.) **História na Sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 17-36.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A. "A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula". BITTENCOURT (Org.) **O Saber Histórico na Sala de Aula.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

THEODORO, Janice. "**Educação para um mundo em transformação**".

KARNAL, Leandro (org.) **História na Sala de Aula:** conceitos, prática s e propostas. 3ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 49-56.

SEVERO, Gerson Egas. **Com Lumiére em sala de aula: uma contribuição para o debate sobre os usos do filme como suporte pedagógico no ensino de História**. Erechim: EdiFAPES, 2004.

SUBTIL, Maria José; BELLONI, Maria Luiza. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In: BELLONI, Maria Luiza (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema:** ontologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 2003.