

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES), BRASIL 2016



NORBERT ELIAS

# XVI SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES

"Diálogos interdisciplinares: Política,  
Contextos e Processos Sociais"

## Sessão de Workshop

16TH SIPCS - INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON CIVILIZING PROCESSES

"Interdisciplinary dialogues: Policy, Contexts and Process Societies"

Organização e Realização:



Apoio e Patrocínio:

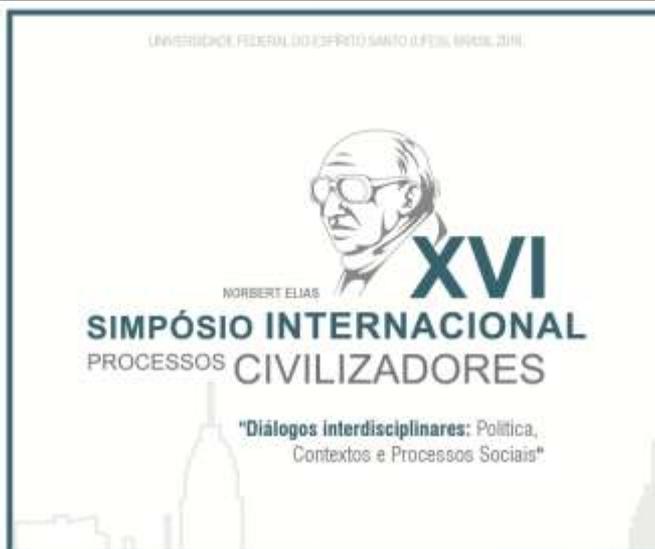


Simpósio Internacional Processos Civilizadores (16. : 2016 : Vitória, ES)  
S612a [Anais do] Simpósio Internacional Processos Civilizadores :  
diálogos interdisciplinares : política, contextos e processos  
sociais / [Reginaldo Célio Sobrinho, coord.] – Vitória : UFES,  
Proex, 2017.  
850 p. : il. ; 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



## APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” liderado pelos professores Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, organizará a edição do XVI Simpósio Internacional Processos Civilizadores, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil 2016.

A UFES está localizada na litorânea cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil (visite: <http://www.vitoria.es.gov.br/turista>). Na Universidade, a Comissão Organizadora local contará com o apoio do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de extensão, além da Secretaria de Relações Internacionais.

# Federalismo e políticas educacionais em diálogo com Norbert Elias: uma leitura possível?

Hebert Santos da Silva<sup>1</sup>  
Cleber Ferreira dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa as possibilidades de diálogo entre os estudos que versam às políticas educacionais e o estado federativo no Brasil, bem como seu caráter centralizador/descentralizador (ARAÚJO, 2013), com as obras de Norbert Elias (1993; 1994a; 1994b; 1997). Pois, mesmo não se remetendo a questões mais gerais relativas à aprendizagem e à educação, Elias (1997) faz algumas alusões à escola enquanto uma figuração social. Oferecendo, portanto, um excelente arcabouço teórico às análises das políticas educacionais e da História da Educação, uma vez que, para este, “o psiquismo individual e a constituição das instâncias políticas estão, irremediavelmente entrelaçados” (LEÃO, 2007, p.19-20).

**Palavras-chave:** Federalismo, Educação, Norbert Elias.

**Abstract:** This article analyzes the possibilities of dialogue between the studies that deal with educational policies and the federal state in Brazil, as well as its centralizing / decentralizing character (ARAÚJO, 2013), with the works of Norbert Elias (1993; 1994a; 1994b; 1997). For even not referring to more general issues related to learning and education, Elias (1997) makes some allusions to the school as a social figuration. Therefore offers us an excellent theoretical framework for analysis of educational and History of Education policies, since for this, "the individual psyche and the formation of political bodies are hopelessly intertwined" (LEÃO, 2007, p.19 -20).

**Keywords:** Federalism, Education, Norbert Elias.

## Introdução

Ao nos reportarmos às obras de Norbert Elias, torna-se necessário destacar, que os clássicos, tanto da literatura quanto da sociologia e demais ciências sociais e humanas, estão situados em determinados espaços e tempos, sendo, portanto, estudos que dizem respeito à realidade daqueles autores, ou sua visão sobre outros tempos e espaços a partir do presente em que vivem. Sendo assim, nos resta a questão: como pensar obras como *O Processo Civilizador*, *Os alemães* e *A sociedade dos indivíduos* em diálogo com a educação Brasileira? E, concernente ao tema que aqui será exposto: em que o estudo das políticas educacionais e do federalismo no Brasil teria a ganhar com obras, estas, situadas numa abordagem mais cultural das mudanças sociais?

Antes de dar resposta a tais indagações, é preciso deixar claro o lugar de onde falamos, portanto, destaco que este artigo surge, dentro de um arcabouço maior, que é o Projeto Base do grupo de pesquisas “Federalismo e política educacional”, coordenado pela professora do Programa de Pós

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: [heberthistoria@hotmail.com](mailto:heberthistoria@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: [cleberfhistoria@gmail.com](mailto:cleberfhistoria@gmail.com)

Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Dr<sup>a</sup>. Gilda Cardoso de Araújo e pelo professor Dr. Marcelo Lima, membro do mesmo programa, do qual também faço parte.

Portanto, ao nos referir ao federalismo, queremos aqui propor, que ao se fazer uma leitura do processo civilizador brasileiro, através dos estudos educacionais, tenha-se também, a proposta de uma maior compreensão das formas de organização do Estado, que no caso brasileiro está, atualmente, pautada no regime republicano e na forma federativa, pois no Art. 1.º da Constituição está estabelecido que, a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal e constitui-se em Estado democrático de direito.

Sob este prisma, o tratamento das políticas educacionais no Brasil republicano é, por diversas vezes, tomado sob a predominância da esfera federal. Contudo, cabe lembrar que as estruturas político-jurídicas do que viria a ser um federalismo, começa a ser implementado no país, antes mesmo do advento da República, quando, em 1834, o Brasil Imperial conheceu uma mudança altamente significativa, em relação ao regime centralizado nos Poderes Gerais, estabelecidos na Constituição de 1824.

O Ato Adicional (Lei n. 16, de 12/08/1834), a rigor uma emenda constitucional, reconhece uma certa autonomia para as Províncias, dotando-as de assembleias legislativas provinciais, estabelecendo uma divisão de recursos fiscais, adotando Câmaras dos Distritos e eliminando a figura dos Conselhos Gerais Provinciais. (CURY, 2006, p. 117).

Conforme § 2º do art. 10 deste ato, houve uma adoção de descentralização do ensino primário, ao atribuir às Províncias competência legislativa “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Já o ensino superior continuava competência dos Poderes Gerais. Iniciava-se assim, no Brasil ainda imperial e centralizado, de acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2006), um “federalismo educacional”.

Com o começo da República, temos nas primeiras décadas do século XX, algumas ações reformadoras conduzidas por educadores, não apenas no Distrito Federal, mas em diversos Estados brasileiros. Algo que vêm se constituindo em objeto de muitos estudos em nossa área, sinalizando para a centralidade conferida à educação da época, adquirindo maior grau de inteligibilidade, ao se levar em consideração um amplo debate que mobilizava a intelectualidade brasileira, naquele tempo (e que se transcende até a atualidade), em torno da temática da “nação”.

Partilhando, em muitos casos, da frustração com os rumos tomados pelo regime republicano, recém-instaurado no país, e da compreensão de que a sociedade brasileira ainda não teria se constituído como uma nação, os intelectuais daquele período, dirigindo-se à ação, assumiam para si a tarefa de promover a superação desse quadro. O diagnóstico de atraso, resultante da manutenção de estruturas sociais e políticas oriundas do passado, embasava o compromisso de

parcelas expressivas da intelectualidade com “a construção de uma nação em bases modernas” (ALMEIDA; MAGALDI, 2011, P.63), leia-se: civilizada.

Sendo este, portanto, nosso primeiro ponto de intersecção e também de contradição epistemológica entre as partes aqui propostas. Pois, uma das maiores contribuições de Elias aos estudos educacionais, está, justamente, em sua tese sobre o processo de civilização, que, contudo, situa-se na longa história cultural da escrita, circulação e leitura dos manuais de civilidade do antigo regime na Europa. Em contrapartida, entendemos em nossos estudos, o federalismo como um fenômeno político da Modernidade, que ganha força com o surgimento de novos regimes, que suprimiram em boa parte do mundo, o antigo sistema monárquico, geralmente (mas não necessariamente) centralizado, onde o poder local, possuía apenas a incumbência de ser um braço do Estado em suas decisões.

Cabe lembrar, que Elias em muito “elucidou o percurso metodológico da utilização de fontes normativas para a história cultural da transformação dos comportamentos” (LEÃO, 2007, p.83). Resta-nos então, saber o quanto os modelos de civilidade, que obtêm expressão mais bem-acabada, dentro das obras deste autor, na estrutura e na dinâmica das relações da monarquia, encontram na longa duração dos estudos históricos sobre o federalismo brasileiro, posição análoga- ou mesmo diversa, o que é mais comum- no processo das configurações históricas, constitutivas de nossa sociedade.

### ***Federalismo brasileiro e a sociedade de indivíduos***

Uma grande pista sobre a possibilidade deste diálogo está no livro *A sociedade dos indivíduos*<sup>3</sup>, publicado na Alemanha em 1987, que serve, de acordo com o historiador Roger Chartier (1991), como uma das melhores introduções à obra de Norbert Elias. Este trabalho tem como centralidade, segundo a professora Andréa Borges Leão (2007, p.87), a ideia de que “o eu singular surge do desenvolvimento do autocontrole”, que, por sua vez, “é a força motriz dos processos de civilização”. Assim, nesta perspectiva, a formulação da teoria da civilização tem como base documental a história das transformações dos costumes e das mudanças das normas de comportamento, abrangendo o longo intervalo entre o período da Idade Média até a sociedade moderna.

Essas séries de acontecimentos sociais, se apresentam em *A sociedade dos indivíduos*, através de cadeias de relações interdependentes e funcionais. Sendo suas mutações, correspondentes às “transformações na estrutura da personalidade dos indivíduos, no sentido de um aumento da contenção de pulsões, portanto, de autocontrole”, assim como das “formas de exercício do poder”, em um sentido maior de controle da violência. Portanto, podemos chegar à conclusão de que

---

<sup>3</sup> Ganhador do Prêmio Europeu *Amalfi*, como a melhor obra de sociologia do ano em que foi lançado, 1987.

nenhum indivíduo é inteiramente autônomo, mesmo que seja reconhecidamente um grande gênio como Wolfgang Amadeus Mozart (LEÃO, 2007, p.87).

Pois bem, se voltarmos tal interpretação às questões educacionais brasileiras, persiste o desafio em torno da questão política que nos toca, o federalismo. Cabe então lembrar, que nas décadas de 1910 e 1920, o antigo debate entre as concepções republicana liberal-federalista e a positiva ditatorial, que entre os anos de 1870 e 1889 impedira uma colaboração entre seus partidários na propaganda republicana (durante o regime monárquico), ganha nova força. Voltando-se a contrapor a noção de família à de indivíduo como elemento básico da sociedade; a de nação e a de Estado, precedendo e obstaculizando as tendências dispersivas e formando a nacionalidade; a de democracia autoritária à de democracia liberal como mais condizente a nosso povo, embora este, por vezes, tenha sido visto como desprovido mesmo dos rudimentos de educação política e portanto, incapaz de pautar sua vida pelos princípios éticos do *self-government* anglo-saxão (BRESCIANI, 1998, p.30), precisando assim ser educado.

Portanto, a ascensão do federalismo brasileiro, enquanto forma de organização do Estado nacional, pode ser associado a um momento onde a iniciativa e os interesses individuais (privados), das elites locais se sobressaltaram à centralização política do Governo Imperial, embora a descentralização nem sempre, ou quase nunca, tenha sido posta em prática em terras tupiniquins.

Contudo, levemos em conta, que em Elias há também uma teoria da sociedade, as figurações formadas pelo conjunto dos indivíduos dependentes uns dos outros. O que na interpretação do nosso atual modelo de federalismo, pode ser posto em diálogo com o fato de a constituição de 1988 ter optado por um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão<sup>4</sup>.

No campo educacional, com o processo de andamento de uma nova ordem constitucional democrática, uma destas arenas está exposta sobre princípio constitucional de gestão democrática nas escolas públicas. Nesta, assim como em outras esferas da vida pública, cabe ao representante de determinada unidade de ensino, dar a oportunidade de acesso aos valores democráticos a todos ali envolvidos, desenvolvendo e potencializando a razão individual e a abrindo caminhos, desta forma, para o desenvolvimento das “dimensões cognitivas, sociais e políticas” (CURY, 2007, p.

---

<sup>4</sup>Esta abertura, contudo, no campo de interpretação do texto legal, dada a complexidade da teia de relações que se estabelecem, é também fonte de incertezas como também o é a crescente interferência da União no âmbito do regime fiscal e tributário.

125). Portanto, o mandato legal de quem administra um estabelecimento escolar público faz com que ele se torne representante de posturas e valores centrados na democracia.

Sob este mesmo princípio, “a educação escolar se torna pública como função do Estado e mais explicitamente como dever do Estado”, afim de que cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais. Portanto, “no âmbito das pessoas, o federalismo é sinônimo de autonomia” (CURY, 2007, p. 125) e, acrescento, de uma dependência entre os indivíduos (entes), podendo ser caracterizado como uma figuração social.

### ***Federalismo educacional e o processo civilizador brasileiro***

De acordo com a professora Leão (2007, p.45), para Norbert Elias, o monopólio estatal dos tributos e do uso das armas está na origem da formação do que o autor denomina uma “sociedade de corte”.

A interdependência específica formada pelos indivíduos no microcosmo social da corte e a construção do estado absolutista traduzem um duplo poder de coerção do soberano: o monopólio fiscal e a monopolização da violência legítima. Esta última obriga os indivíduos a gerir melhor suas emoções e seus afetos e consequentemente propicia uma pacificação do espaço social. No jogo equilibrado por tensões entre grupos concorrentes pela dominação, por exemplo, entre a burguesia e a aristocracia, o príncipe conquista uma autonomia aos olhos da nobreza, que por sua vez torna-se mais dependente do monarca (Leão, 2007, p.46).

Sob esta interpretação, percebe-se que, nas sociedades modernas o campo de batalha é transportado para dentro dos indivíduos, o que quer dizer que o movimento de civilização orienta-se ao mesmo tempo, para o autocontrole e para a diferenciação das funções sociais. Após a queda do Antigo Regime, esta divisão ganha ainda mais força, tanto entre indivíduos, quanto em relação a regiões, o que acaba por inibir a formação de estados totalmente centralizados, sobretudo os mais vastos como o Brasil, pois os interesses individuais das elites locais passam a ter maior influência nas decisões dos governos centrais.

No bojo destas mudanças, no caso brasileiro, em alguns períodos de nossa história republicana, podemos distinguir vários modelos de federalismo, que variam de acordo com o grau de centralização/descentralização das decisões políticas e econômicas na relação dos estados com a União. Aos quais podemos apresentar três tipos gerais:

1- *O federalismo centrípeto* se inclina ao fortalecimento do poder da União, em que na relação concentração/difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Pode-se dar como exemplo, o próprio Brasil entre os anos 1930 e 1980, embora com uns acentos diferenciados para períodos específicos, como o de 1946-1964.

2- *O federalismo centrífugo* se remete ao fortalecimento do poder do Estado-membro sobre a União, que na relação concentração/difusão do poder,

prevalecem relações de larga autonomia dos Estados membros. Pode-se assinalar como tal a Velha República, especialmente entre 1898-1930.

3- *O federalismo de cooperação* busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse Federalismo político é o registro jurídico de nossa atual constituição (CURY, 2006, p. 115).

Portanto, podemos perceber, que não há uma linearidade na evolução de nossa organização estatal. Tal falta de predominância de um modelo único de federalismo, nos deixa diante de complexidades e contradições das políticas voltadas ao ensino no Brasil. Percebemos assim que, muitas destas visam dar civilidade à população<sup>5</sup>, do que hoje se constitui o território brasileiro, sendo apenas na República que políticas implementadas através de um governo central, passa a ganhar larga escala, pois seus interesses estão envolvidos na construção de uma imagem da nação e seus impactos na demanda educacional, mesmo em âmbito local.

Lembrando que, a pacificação das relações sociais também resulta desse processo e, mais importante, origina a formação dos regimes políticos. Pois, de acordo com Elias (1997, apud VEIGA, 2011, p.158):

Pacificação, violência e civilização são elementos de pertencentes a uma mesma dinâmica, e constituem as fontes de manutenção / desestabilização do equilíbrio de poderes entre as nações e entre membros de uma mesma nação. O maior ou menor grau de uso da violência em uma sociedade está em consonância com uma série de fatores (trabalho, escolaridade, relações geracionais, de gênero e raça, condições de vida, formas de comportamento, entre outros). Entretanto, especialmente no século XX, o estranhamento aos atos de violência relaciona-se a um único fator: a autoimagem idealizada de ser civilizado, possibilitada concretamente pelo processo histórico de monopolização da violência pelo Estado e controle de pacificação interna.

Esta autoimagem corresponde aos padrões europeus de civilização e ganha força educacional extra, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX no Brasil, ao constatar-se que o novo regime republicano, pautado no voto de cidadãos alfabetizados, precisava reduzir a massa de analfabetos, que de tão grande ficou conhecida como a “mancha da nação”(BOMENY, 2003).

A essa grande massa de excluídos, temos em sua maioria negros, que dificilmente ingressariam no mercado de trabalho (ainda em formação no período) em profissão de homens livres após a abolição, sendo tal herança de submissão ao trabalho forçado revertida posteriormente em marginalização de desempregados e analfabetos. Assim, a educação ao longo da história republicana foi um privilégio de poucos, pois a concentração de renda presente no Brasil desde o sistema colonial, “estende seus efeitos na concentração de benefícios públicos na escala dos privilégios econômicos já confirmados.

---

<sup>5</sup> Mesmo antes da República, se pensarmos a longa duração da educação brasileira, desde a chegada dos jesuítas, podemos notar, já ali, o processo civilizacional brasileiro através da educação ao indígena.

A Constituição de 1891, a primeira republicana, em fidelidade aos princípios descentralizados que a orientaram, estabelece que estados e municípios passam a ter responsabilidade pelo ensino elementar; o governo federal cuidaria do ensino superior. A formação da massa da população, a educação básica, ficou a cargo das regiões e submetida às grandes diferenças entre os estados e municípios brasileiros.

Historicamente, cada unidade estadual ou municipal investiu em educação, segundo prioridades políticas definidas por sua elite de governo, segundo recursos que disponibilizavam para educação e segundo uma lógica de atendimento a interesses nem sempre favoráveis ao aprimoramento do sistema educacional. Os dados sobre educação nas décadas que se seguiram a Constituição de 1891 (de acordo o recenseamento de 1906, apresentado nos estudos de Bomeny (2003, p.12) refletem a assimetria no atendimento à população em idade escolar. As desigualdades se acentuaram, e a descentralização consagrada na carta de 1891, não contribuirá para a criação de um sistema educacional que respondesse pela demanda de educação nas décadas seguintes.

Mesmo sem um sistema nacional de educação, a crença em uma educação salvadora, como remédio para todas as chagas do país, permaneceu ao longo de décadas, tanto no centro quanto nas regiões. E, não à toa, em tempos de forte higienismo, positivismo e cientificismo orientando os princípios educacionais, nosso primeiro ministério voltado à educação foi o Ministério da Saúde e Educação.

Neste ensejo, no campo dos Estudos Educacionais, o trabalho de Elias, abre caminhos para a compreensão da formação do indivíduo e suas implicações com as apropriações dos objetos da cultura e, a partir destas, abre margem para interpretação da sociedade em outras instâncias. Além do mais, a civilidade, conceito-chave na documentação normativa utilizada pelo sociólogo, vai se tornando uma pedagogia do comportamento privado e público ao combinar a aprendizagem das boas maneiras com bases da instrução elementar, como a leitura e a ortografia (LEÃO, 2007, p.10), o que também tem influência sobre as decisões tomadas pelo Estado em todos os níveis de ensino.

Assim sendo, a compreensão das políticas educacionais e suas formas de organização através do Estado, são essenciais para compreender também o sentimento que as move e vice-versa, sendo neste caso, cultura e política duas categorias distantes, mas que convivem em um mesmo espaço, sendo necessário ao pesquisador da educação, a compreensão de ambas para não cair em reducionismos.

## **Referências**

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Políticas Educacionais e Estado Federativo: conceitos e debates sobre a relação entre Município, Federação e educação no Brasil.** Curitiba: Appris, 2013.

BOMENY, H. **Os intelectuais da Educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. av., São Paulo, v. 5, n. 11, abril, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C.; SCHLESENER, A. (Org.). **Políticas públicas e gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. p. 113–129.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**, volume 1: uma história dos costumes. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**, volume 2: Formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**. A luta pelo poder e a evolução dos hábitos nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA, Cyntia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e História da Educação. In FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 145-172.

# Norbert Elias: a perspectiva do olhar do docente no ensino superior e a inclusão do aluno deficiente visual

Rosalba Lima Coutinho<sup>6</sup>

## Resumo

Considerando os estudos e pesquisas realizados sobre a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior, temos como objetivo neste trabalho analisar a inclusão de uma aluna deficiente visual ingressa no curso Letras-Português, na Universidade Federal do ES, a partir do olhar do docente. Utilizando-nos de uma perspectiva metodológica de natureza qualitativa, delineada como estudo de caso, e associada às teorizações do sociólogo alemão Norbert Elias, a partir principalmente dos conceitos de *figuração e interdependência* desenvolvidas pelo autor.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas. Inclusão no ensino superior.

## Abstract

Considering the studies and research carried out on the inclusion of disabled students in higher education, we aim in this work to analyze the inclusion of a visually impaired student enters the Letters-Portuguese course at the Federal ES University, from the teacher's gaze. Using in a methodological perspective of a qualitative nature, designed as a case study, and associated with the theories of the German sociologist Norbert Elias, from mainly the concepts of figuration and interdependence developed by the author.

**Keywords:** pedagogical practices. Inclusion in higher education.

## Entrelaçando acordes e notas pelo caminho...

*Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão relação com as demais. (Norbert Elias, 1994)*

Recentemente, a legislação pautada na inclusão vem promovendo um repensar social, que tem refletido na educação através da construção de novas concepções de ensino e aprendizagem. De fato, assumir a perspectiva inclusiva supõe a necessidade de se pensar os caminhos até então não percorridos, no que diz respeito à educação no Brasil.

Considerando os estudos e pesquisas realizados sobre essa questão, neste trabalho temos como objetivo analisar a inclusão de uma aluna com deficiência visual a partir do olhar dos docentes que atuam junto à mesma no ensino superior. O processo de coleta de dados se dará por meio de observação, entrevistas semiestruturadas e estudos de documentos, tomando como cenário o curso

---

<sup>6</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço Eletrônico: rosalba.lima92@gmail.com

de Licenciatura em Letras, ofertado no Centro Ciências Humanas e Naturais da Universidade do ES, campus de Goiabeiras/Vitória.

Utilizando-nos de uma perspectiva metodológica de natureza qualitativa, esta investigação delinea-se como um estudo de caso, apoiado nas teorizações de Norbert Elias.

Em nossa pesquisa buscaremos compreender algumas implicações da inserção de uma aluna com déficit visual nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que atuam no ensino superior. Interessa-nos compreender quais mudanças mais significativas são demandadas nesse contexto? Como os docentes lidam nesse processo educativo-formativo? O que ressentem e como os docentes pensam os processos inclusivos de estudantes com deficiência no ensino superior?

Nesse sentido, constituirão sujeitos da pesquisa, um estudante com deficiência visual e o conjunto de docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas por esta estudante durante o primeiro semestre de 2017.

Nessa investigação tomaremos como base teórica principal os pressupostos da sociologia figuracional, elaborada por Norbert Elias, especialmente os conceitos de *figuração e interdependência*. Acreditamos que partir desses conceitos terão condições de analisar as questões que dizem respeito à percepção do docente em relação à inclusão a partir da sua inter-relação social e profissional, estabelecida no contexto universitário pela presença de uma estudante com deficiência visual.

Diante deste cenário faz-se necessário inicialmente uma breve passagem no universo deste docente, para que possamos entender o que é ser professor diante do desafio do processo inclusivo em curso no sistema educacional atual.

Utilizando-nos de uma perspectiva metodológica de natureza qualitativa, esta investigação delinea-se como um estudo de caso, apoiado nas teorizações de Norbert Elias.

Em nossa pesquisa buscaremos compreender algumas implicações da inserção de uma aluna com déficit visual nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que atuam no ensino superior. Interessa-nos compreender quais mudanças mais significativas são demandadas nesse contexto? Como os docentes lidam nesse processo educativo-formativo? O que ressentem e como os docentes pensam os processos inclusivos de estudantes com deficiência no ensino superior?

### ***Nas curvas do caminho criando a melodia com Elias***

Para iniciar a nossa partida neste percurso podemos dar os primeiros passos sustentados pelo conceito de configuração apresentado por Elias, baseando-se na sua teoria onde é possível dizer que o professor se constitui de resultados das diferentes configurações nas quais ele está imerso, pois, de acordo com a visão elisiana, as pessoas, no caso o professor, modela suas ideias a partir de

todas as experiências vivenciadas no seu percurso social e, das experiências vividas no interior do próprio grupo aonde atua como docente.

Elias afirma permanentemente que os processos de civilização da sociedade ocidental emergem do constante entrelaçamento entre as modificações das estruturas de personalidade e as alterações sociais, baseia-se na defesa de que toda e qualquer transformação ocorrida na personalidade do ser individual (psicogênese) produz transformações na estrutura social em que esta inserida.

Da mesma maneira que as diversas transformações que ocorrem nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações que produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais de que delas fazem parte. Ou seja, o entendimento de qualquer forma de relação social ajuda na compreensão das sociedades humanas.

Para Elias, de modo algum, os processos de civilização se compõem por uma série de relações fortuitas, muito pelo contrário, ele afirma que os processos de civilização da sociedade ocidental a partir da constante correspondência entre as modificações das estruturas sociais, sem que possa identificar um ponto inicial deste processo.

A noção de configuração<sup>7</sup> foi também elucidada por Elias e Scotson (2000) na obra *Os estabelecidos e os outsiders*:

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda a investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentes delas. (Elias e Scotson, p.184).

Ao pensar a relação estabelecida do docente e a inclusão da estudante deficiente visual apontamos para uma formação social que demonstra dimensões variáveis, onde os indivíduos se ligam uns aos outros por uma forma específica de dependência recíproca.

A partir do conceito de configuração sugerido pelo autor, caberia ressaltar que neste processo (docente/aluna), a formação não se dá de uma forma reprodutora, mas como um processo histórico, as múltiplas experiências de formação dos indivíduos ao mesmo tempo em que incorporam valores e normas, procedimentos socialmente construídos, constroem sua própria forma de ser e de organizar-se, elabora normas e cria valores, restabelecem seus códigos, neste caso o docente acaba por estabelecer critérios para examinar, analisar, negar ou modificar de acordo com a sua relação figuracional estabelecida profissionalmente.

---

<sup>7</sup> Normalmente Elias fala em figuras sociais; no entanto, muitos cientistas sociais utilizam o conceito de configuração. Não existem diferenças no que se refere ao significado do conceito; por esse motivo, nesse trabalho, utilizaremos ora figuração, ora configuração.

Com relação ao trabalho docente podemos lançar mão do pensamento de Tardif (2000) onde o mesmo analisa que a relação estabelecida entre o trabalho do professor e seu objeto de trabalho vai além do conhecimento e o fundamentalmente é o aluno, tanto na sua dimensão individual ou coletiva, quanto no processo ensino-aprendizagem. As instituições educacionais como são espaços de inter-relação também transitam na configuração de espaço de disputa e poder, onde os indivíduos emanados de suas figurações construíram e constroem conceitos e formas, modificam culturas, além de sua própria história.

Portanto, para se estudar a relação entre o indivíduo e a sociedade, deve considerar antes de tudo o tipo de configuração ou de representação social que regulam as sociedades. Estas estruturas sociais são responsáveis diretas pela compreensão que o indivíduo tem de si e do mundo e que por sua vez também são reguladas pela relação espaço-temporal que estabelece com o seu contexto. Assim para compreendermos o processo de individualização é necessário compreendermos as estruturas sociais dos períodos analisados bem como a relação que os indivíduos típicos estabeleciam entre si e seu contexto.

O conceito de figuração na obra de Elias consiste basicamente, na compreensão das organizações sociais – famílias, escolas, cidades ou estratos sociais – como sendo formado pelas relações de interdependência entre os indivíduos, um entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais. São analisadas em uma figuração as dinâmicas e inclinações individuais que levam diversas pessoas a se unirem e formarem uma sociedade.

Uma pessoa não nasce com as características típicas do individualismo, ou qualquer outra que seja externa ao seu desenvolvimento biológico, mas adquire determinados hábitos na relação que estabelece com as ideias e práticas que se encontram disseminados na cultura onde vive. O modo pelo qual o indivíduo se percebe e se comporta é diretamente proporcional ao tipo de estrutura social que ele pertence e à relação que estabelece com as outras pessoas. Esta relação não é algo passível, onde somente o indivíduo é coagido pela organização social, mas é uma relação bastante dialética. Nas palavras de Elias "o que é moldado pela sociedade também molda, (...) o indivíduo é ao mesmo tempo, moeda e matriz" (1994).

Sendo assim, os sentimentos e padrões de comportamento individuais são considerados em igualdade com a análise macroestrutural da sociedade. Em nossas sociedades complexas, as relações são complexas em função das interdependências entre os indivíduos, pois cada um faz parte de uma multiplicidade de pessoas que dependem umas das outras, que se ligam por inúmeros laços, que se encontram pelo caminho e estabelecem relações entre eles.

O conceito de figuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de “sociedade” que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um “sistema”

ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formadas. Sobre o conceito de interdependência Brandão nos aponta sobre o pensamento de Elias:

As relações de interdependência possuem duas características que necessitam ser salientadas. A primeira é que, mesmo quando essas relações são intencionais, elas podem produzir consequências não intencionais, ou seja, “do entrecruzar das ações de muitas pessoas podem emergir consequências sociais que ninguém planejou”. A segunda característica é que essas relações intencionais de interdependência muitas vezes podem ter sido originadas de “interdependências humanas não intencionais” (BRANDÃO, 2003, p.64).

Ao propor o conceito de figuração para a análise das relações sociais, Elias deixou claro que seu objetivo advém da tentativa de fazer com que deixemos de perceber os seres humanos incluindo nós próprios como “unidades totalmente autônomas”, entendendo que somos “unidade semi- autônomas que precisam uma das outras, dependentes uma das outras e ligadas uma às outras de modo muito diverso” (Elias, 1980).

Lançar mão do conceito de figuração neste trabalho nos levará a uma melhor compreensão com relação às múltiplos saberes que permeiam o processo educacional, no caso como se dá a partir do foco do docente os processos intencionais e não são planejados quando entrecruzados a partir das relações de interdependências estabelecidas no caminhar das suas aulas.

O conceito de interdependência nesta discussão irá nos proporcionar maior segurança ao coletar os dados no que se refere às relações que são estabelecidas entre o docente do ensino superior e uma aluna com deficiência visual, mais não de forma dual (docente e aluna), mas quais as redes formadas por ambas no processo ensino-aprendizagem e quais os reflexos desta rede no decorrer do curso para o grupo (professores, alunos, funcionários, currículo, estrutura física...).

Ainda percorrendo o caminho utilizando-se dos conceitos da sociologia figuracional e quando olhamos para as figurações como estrutura flexível de pessoas mutuamente orientadas e interdependentes observa-se que a divisão tradicional entre indivíduo e sociedade, entre indivíduo e o mundo externo a ele, perde a sua força de influência.

Cada pessoa seja ela deficiente ou não, esta ligada a outra pessoa que constituem figurações sociais, dessa interdependência “[...] surge uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõe” (ELIAS, 1993, p.194). Desta forma não é possível pensar ações tomadas pelo docente, a partir dele mesmo, independente do grupo o qual ele esta inserido, com o qual mantém relação.

Neste sentido é necessário que haja uma convivência entre os atores sociais, docente e aluno, que pressupõe relações de interdependência passíveis de estudos sociológicos, as colocações expostas remetem aos conceitos de: figuração e interdependência. Para Elias “os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade.” (ELIAS, 1993, p.9).

No livro *O processo civilizador*, Elias relaciona o conceito de figuração ao de interdependência, afirmando que os seres humanos se ligam através das redes de interdependência, elas formam nexos chamados de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas que de forma simultânea, orientadas e dependentes umas mais e outras menos entre si, inicialmente foram influenciadas pela ação da natureza e mais tarde pelo processo social, educação, socialização e pelas necessidades geradas de forma recíproca socialmente ao longo do processo civilizatório.

No caminho observamos que os processos são produtos das inter-relações humanas ocorridas por laços coercivos que ligam as pessoas. Norbert Elias ao avaliar o processo social, traz para reflexão a análise sociológica no que diz respeito à constituição e às relações sociais existentes nesse processo. Toda formação social sofre transformações em suas estruturas, transformações que acontecem a partir dos movimentos de ações conjuntas, recíprocas de indivíduos interdependentes.

Com relação ao processo de configuração, cuja tessitura se dá através da interação entre os conceitos e significados construídos pela sociedade, que acaba por se transformar num conjunto de ações mais amplas e complexas que usualmente acabam por conduzir a uma configuração que tem com padrão a interdependência estrutural, transformando-se muitas vezes em instrumento de dominação, à medida que leva a ações que buscam o controle social.

Apoiados novamente em Tardif (2000) vale acrescentar que o processo educativo não se esgota na transmissão do conhecimento. O livro *saberes docentes e formação profissional* situam o saber do professor a partir de fios condutores. A partir dos fios condutores conceitua-se o saber docente “como um saber plural, formado por amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif 2002, p.36).

A prática docente neste sentido incorpora diferentes saberes, com os quais os docentes matem diferentes relações. Esse contexto impulsiona a busca de novos paradigmas quanto

ao acesso à educação e ao ensino aprendizagem. Deste modo é plausível dizer que as redes de ligações que se estabelecem em uma sociedade não ocorrem por acaso.

É nesse âmbito que as relações humanas localizadas em seu espaço e tempo, têm seu fundamento, sendo assim, é possível observar e comparar a sociodinâmica da estigmatização, na qual o poder gerado pela coesão dos grupos considerados “perfeitos” e pelo controle que possuem entre seus grupos condena os “não perfeitos”, atribuindo a eles a exclusão da sociedade.

Partindo do pressuposto que a inclusão é um processo, por isso nunca estará finalizado e que o grande desafio das universidades hoje é proporcionar a inclusão da pessoa com deficiência, buscando não reproduzir estigmas, estereótipos já circunscrito socialmente. Muito embora nos últimos anos tenha ocorrido a ampliação ao acesso e a permanência nas instituições educacionais, porém entre o acesso e a permanência ainda existem inúmeras barreiras e se torna emergencial que os docentes possam refletir quanto ao processo de inclusão em curso que estão sendo construídos na universidade, seus avanços, retrocessos e novas expectativas.

Não podemos perder de vista que as transformações sociais não acontecem de forma rápida, elas fazem parte de um processo evolutivo, e certas mudanças não são perceptíveis de forma individual, mas em uma escala coletiva. Entrecruzando com a história os deficientes viveram nas esferas sociais uma vida de exclusão, já figuraram como exóticos (exibidos como aberrações em espetáculos), os enclausurados como aberrações sociais, os almadiçoados sem direito a vida, entre outras configurações sociais que representam um momento histórico.

Nesta perspectiva podemos afirmar que: o modelo educacional construído pelos homens em determinado momento histórico, não pode ser visto como natural, ele deve ser compreendido a partir da perspectiva que as relações sociais que são elaboradas e visam atender o momento histórico onde elas estão sendo vividas. Porém no fluxo do processo civilizador as mudanças ocorrem em longo prazo e se efetivam de forma gradual, por meio de medidas racionais, conscientes, deliberadas, ao longo dos séculos.

Observamos que o movimento de inclusão se dá de forma processual, parafraseando Elias, os processos de inclusão não são determinados pelas ações conscientes dos indivíduos, antes, são consequências imprevisíveis de ações conscientes e inconscientes dos indivíduos vivendo em sociedade.

Também segundo Elias, o processo civilizatório pode propor regras fixas, mas as rotas não estão predeterminadas, elas são definidas pelo aprendizado e pela assimilação, nem sempre de forma consciente.

Olhando o caminho da sociedade contemporânea este percurso nos faz indagar a respeito do aspecto da formação do professor, nesse caso do docente universitário quanto a sua preparação para as novas exigências advindas do processo inclusivo, no caso específico deste trabalho a deficiência visual. Parafraseando os pressupostos teóricos de Elias, podemos dizer que a inserção do deficiente no meio acadêmico é fruto de uma construção ao longo do tempo, que passou por diversas transformações e que hoje se expressa de acordo com a demanda do momento histórico pertinente ao nosso tempo.

Pensando a partir da perspectiva do olhar do docente no ensino superior no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência e tomando como base os avanços ocorridos nos últimos anos, que vem garantindo um maior acesso e permanência, nos cabe também voltar este olhar para os processos desencadeados no interior da relação estabelecida entre o professor e o aluno, pois as mudanças culturais e sociais no caso da deficiência com ritmos e modos de aprender diferentes, que levam certo tempo para que possam de fato ser incorporadas. Dito de outra forma, as questões sociais de cada tempo possibilitam modificações nos hábitos e costumes socialmente aceitos, que no caso do deficiente passa por transformações não só curriculares ou ambientais, mas pela visão social de mundo.

Retomando a epígrafe deste trabalho, não podemos compreender as ações dos indivíduos, no nosso caso o olhar do docente com relação ao processo de inclusão, não pode ser registrado de forma separada do seu contexto social, ou seja, sem relacionar com as suas vivências anteriores, sua reelaboração do presente e sua relação com o espaço tempo vivida profissionalmente.

O docente funciona como as notas musicais que fazem parte de um processo de entrelaçamento que constrói a melodia, cada uma ao seu tempo, esta tessitura evolutiva infundável dá o tom de cada época não por acordes isolados, que só fazem sentido como música quando funciona na mesma rede processual.

## **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Controle dos impulsos e das paixões no processo civilizatório de Norbert Elias. In: **O controle das emoções**. Ademir Gebara, Cas Wouetrs (orgs.) – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 61-89.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, Jhon L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução: Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**, Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr.2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

# As configurações na educação infantil nos processos civilizadores: o direito à educação e a trajetória de vida de professoras de Mato Grosso do Sul (1988-2006)

Larissa Wayhs Trein Montiel<sup>8</sup>

## Resumo

Este artigo aponta as discussões iniciais da proposta de tese de doutorado intitulada “As Fronteiras da Educação Infantil: o direito à Educação na trajetória de vida de professoras no interior de Mato Grosso do Sul (1988-2006)”. Nesta pesquisa queremos perceber como a Educação Infantil se configura em municípios de menor porte, ou considerados do interior. O objetivo é analisar como a articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação profissional e o exercício da profissão docente dialogam com a garantia legal que é o direito à educação por meio dos documentos que são referências nas instituições de Educação Infantil e como esta relação de interdependência traz elementos significativos para se pensar a respeito das configurações sociais presentes na Educação Infantil. Na perspectiva Elisiana (2011) pretende-se discutir como o processo civilizador evolui ou retroagiu nas disputas ou balanças de poder, que por vezes pelo controle do Estado, através da Legislação ou, pressionadas pelas relações e a cultura social, pode ter se apresentado nas vivências das professoras nas instituições. Desta forma, compreendemos que o *habitus* presentes no espaço da Educação Infantil proporciona um olhar para as relações sociais e contraste com o que já está determinado. O processo civilizador é um movimento contínuo e inacabado e as relações que se estabelecem no espaço da Educação Infantil podem ser percebidas nas relações entre o indivíduo em inter-relação na sociedade. Em tese podemos considerar que municípios de maior porte, ou quantidade maior de habitantes teriam uma estrutura e um aporte de condições ou “configurações” melhores para garantir o direito à Educação Infantil de melhor qualidade às crianças. Contudo, é importante verificar como o direito à Educação Infantil é vivenciado nas instituições que se encontram em municípios que estão no interior do estado de Mato Grosso do Sul – MS, se nesse contexto político, cultura e social a balança de poder se altera à medida em que as configurações se modificam. A metodologia proposta é trabalhar com fontes documentais para análise da constituição e elaboração da trajetória do atendimento à Educação Infantil enquanto direito e etapa da Educação Básica, assim como o relato de vida de professores que ao longo da carreira profissional vivenciaram a formação e implantação desta etapa da educação, em seus municípios. Podemos considerar que não estamos fazendo uma pesquisa com um objeto neutro, estamos realizando um trabalho com vidas, com pessoas, com indivíduos e sendo assim, é preciso olhar para a pesquisa como um relato de uma construção social, repleta de subjetividades.

**Palavras- Chave:** Processos Civilizadores. Direito à Educação Infantil. Trajetória de Vida de Professores.

---

<sup>8</sup> Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Brasil. Endereço eletrônico: larissawtmontiel@hotmail.com

## **Abstract**

This study focus the first discussions from a proposing PhD thesis entitled “ The Borders of Preschool Education: the right to Education along life trajectory of teachers in the countryside of the State of Mato Grosso do Sul (1988-2006)”. We intend here to observe how the Preschool Education is presented in small towns or, as they are named, countryside cities. The aim is to analyze how well the life experiences, school lifestory, teachers formation and the teachers working deal to one another regarding to their legal guarantees which is the right to education by documents that are the references at Preschool institutions and how this interdependence relationship brings significant elements for thinking about social configuration presented in Preschool. In the perspective of Elisiana (2011), it is intended to discuss how the civilizing process developed or backdated either by disputing the balances of power, sometimes by the State control – through their Legislation – or by pressure through their relationships may have been experienced by the teachers in their work institutions. Thus, it is understood that the *habitus* presented at the Preschool field provides a look at the social relations and it is a contrasting aspect to what it has already determined. The civilizing process is a continuum and unfinished movement and, the relationship which are established in the Preschool field can be noticed in the relationship among the individual in an inter-relation in the society. In theory we can consider that larger cities, or more populated ones, would have a structure and a sum of terms or better "configuration" for ensuring the right to a better quality Education for children. However, it is important to examine how the right to Preschool education is experienced into institutions which are in the countryside of the State of Mato Grosso do Sul – MS, whether the balance of power in this political, social and cultural context alters since those configurations modify. The proposed methodology is done by using documental sources for analyzing the constitution and the elaboration of the attending trajectory for the Preschool once it is a right and part of Basic Education, as well as the reports from teachers life that have experienced, along their professional career, the formation and implementation from this education period. It can be considered we are not doing a research with a any neutral object, we are doing a study with lives, with people, with individuals and therefore, this study must be looked at as a report of a social construction full of subjectivities.

**Key Words:** Civilizing Processes, Preschool Education Rights, Life Trajectory of Teachers.

## **Introdução**

Este artigo aponta as discussões iniciais da proposta de tese de doutorado que busca analisar como a articulação entre as experiências vividas, a trajetória escolar, a formação profissional e o exercício da profissão docente dialogam com a garantia legal que é o direito à educação por meio dos documentos que são referências nas instituições de Educação Infantil e como esta relação de interdependência traz elementos significativos para se pensar a respeito das configurações sociais presentes na Educação Infantil.

Assim, nossos estudos se pautam na perspectiva de Elias (1994, 2011); Veiga (2002); Nunes; Corsino; Didonet (2011); Abramowicz (2003); Kuhlmann Junior (1988). Pretende-se discutir como o processo civilizador evolui ou retroagiu nas disputas ou balanças de poder, que por vezes pelo controle do Estado, através da Legislação ou, pressionadas pelas relações e a cultura social, pode ter se apresentado nos relatos das professoras nas instituições. Verificando como o direito à Educação Infantil é vivenciado nas instituições que se encontram em municípios que estão no interior do estado de Mato Grosso do Sul – MS, se nesse contexto a balança de poder se altera na medida em que as configurações se modificam.

Desta forma, compreendemos que as interdependências presentes no espaço da Educação Infantil proporcionam um olhar para as relações sociais em contraste com o que já está determinado. O processo civilizador é um movimento contínuo e inacabado e as relações que se estabelecem no espaço da Educação Infantil podem ser percebidas nas relações entre o indivíduo e a sociedade. Em tese podemos considerar que municípios de maior porte, ou quantidade maior de habitantes teriam uma estrutura e um aporte de “configurações” diversas para garantir o direito à Educação Infantil de melhor qualidade às crianças. “O termo configurações [...] é utilizado para traduzir uma formação social com base na relação da interdependência entre os indivíduos” (VEIGA, 2002, p.94).

Partindo da referência temporal e marco de conquistas que foram se configurando no cenário brasileiro a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, em que a Educação Infantil foi determinada como direito. Contudo, este direito historicamente vem se construindo e se efetivando de diferentes maneiras, e essa questão permanece em grande efervescência nos debates referentes ao atendimento da criança pequena (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011; ABRAMOWICZ, 2003; KUHLMANN JUNIOR, 1988).

A Constituição Federal conhecida como constituição cidadã, define que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” e determina como princípio que o ensino será ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Partindo dessa premissa, reafirma o direito à educação básica garantido através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (BRASIL, 1996), que no parágrafo I do artigo 4º define que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade ( Lei nº 12.796 de 2013)” e prevê no parágrafo II, “ a educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”.

Outro marco importante, historicamente, foi a Resolução nº 5, de Dezembro de 2009, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e prevê em seu artigo 5ª:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. § 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. § 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (BRASIL, 2009).

Para Kramer (2009, p. 12-13, grifo nosso), o contexto atual envolvendo políticas e pesquisas a respeito da Educação Infantil se apresentam da seguinte forma:

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação (1) à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas) e (2) à **melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo governo federal.** A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qualidade, a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudanças.

Diante do exposto, podemos considerar que o aparato legal se faz presente no âmbito nacional como garantia ao direito à educação infantil brasileira, em se tratando das especificidades de creches e pré-escolas, compreendemos que devemos considerar que a “infância é heterogênea” em um “tempo de direitos” com todas as desigualdades que vivemos a condição fundamental para a construção da “Pedagogia da Infância”<sup>9</sup> é a de que a instituição não é escola e não é a casa das crianças. Como afirma Campos (2012, p. 20),

[...] essa dimensão política (e ética) que toda proposta pedagógica carrega consigo está presente não só na valorização da escuta e da

---

<sup>9</sup> Pedagogia da Infância consiste, neste trabalho, em uma concepção educativa que considera o direito das crianças à educação como premissa para suas práticas pedagógicas a partir de seus interesses e necessidades. A Pedagogia da Infância foca seu olhar no atendimento de crianças de 0 a 12 anos de idade; prioriza o respeito ao direito de ser criança para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que constituem cada etapa da educação básica (NOGUEIRA e VIEIRA, 2013, p.267).

participação da criança, mas também se expressa no compromisso com valores sociais como a igualdade, a justiça, a liberdade, a solidariedade. A aproximação da pedagogia com a criança não pode significar, nessa perspectiva, o abandono da educação como projeto emancipador.

Assim, como afirmam Rehem e Faleiros (2013, p. 692) “defender a Educação Infantil como direito significa [...] entendê-la como fenômeno social, resultado de lutas históricas e pressões [...], que envolve processos contraditórios, uma vez que a garantia legal não significa, necessariamente, a efetivação desses direitos”.

Concordamos com os autores quando reflete sobre a importância das instituições de Educação Infantil possibilitar como eixo norteador de sua proposta pedagógica a criança e a educação a princípio ser um direito da criança.

### **A proposta teórico-metodológica**

A metodologia proposta é trabalhar com fontes documentais para análise da constituição e elaboração da trajetória do atendimento à Educação Infantil enquanto direito e etapa da Educação Básica, assim como o relato oral de professores que ao longo da carreira profissional vivenciaram a formação e implantação desta etapa da educação em seus municípios.

Na intenção de aproximar a pesquisa ao referencial teórico/metodológico consideramos que pouco tem se discutido sobre as instituições de Educação Infantil que não estão localizadas em grandes centros, o interesse por essa pesquisa se deu pelo movimento enquanto docente de graduação e pós-graduação na percepção de relatos de professoras quando contavam suas experiências de docência em cidades no interior de Mato Grosso do Sul, pelas narrativas das professoras foi possível indagar: Como se configura a garantia do direito à Educação Infantil em municípios de pequeno porte?

Na perspectiva de Elias (2011) podemos dizer que pretendemos perceber como o processo civilizador evolui ou retroagiu nas disputas de poder ou nas balanças do poder que por vezes pelo controle do Estado através da Legislação ou pressionadas pelas relações e a cultura social apresentadas nas vivências das professoras nas instituições.

Nesse sentido as relações sociais e culturais, a trajetória escolar e acadêmica, a atuação profissional serão analisadas com o intuito de relacionar as condições vividas dos indivíduos com o que já está definido no aparato legal. Concordamos com Veiga (2002, p. 94) quando enfatiza que “cada ação individual depende de uma série de outras, que por sua vez modificam a própria figura do grupo social, tanto na dimensão macro como na micro”.

De maneira que “a reprodução das configurações pressupõe um equilíbrio flutuante de tensões” (VEIGA, 2002, p.94), e a cada mudança das relações de poder ou de tensões ora imposto pelo Estado, ora imposto pela sociedade no caso representado pela figura do professor no ambiente da instituição de Educação Infantil, possibilita um contraponto na “balança de poder”, e as garantias de direito vão se alterando no cotidiano das instituições.

Poderíamos dizer que queremos perceber o que Elias (VEIGA, 2002, p.94) denominou como “uma dinâmica que pressupõe alterações nas relações de poder e controle dos indivíduos, alterando as relações de interdependência e possibilitando a consolidação dos controles estatais”. De acordo com Elias (1994, p. 24), processo civilizador é “algo que está em movimento constante”, que envolve configurações específicas e relações de interdependência:

Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias 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 essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação as outras, a ela e nada mais, que chamamos sociedade (ELIAS, 1994, p. 23).

Compreendemos o processo civilizador como um movimento contínuo e inacabado e as relações que se estabelecem no espaço da Educação Infantil podem ser percebidos nas relações entre o indivíduo e sociedade.

Para Elias, segundo Fonseca (2014, p. 25),

[...] o indivíduo depende dos fatores de (con)figuração e de interdependência no seu desenvolvimento. Assim, pode-se afirmar que cada indivíduo se desenvolve em um contexto social específico, conforme suas intenções pessoais e, com o tempo, ambos sofrem mudanças e alterações, visto que o apoio de outras pessoas é necessário para alcançar um determinado objetivo.

Há de se compreender que a Educação Infantil é uma realidade nacional, mas investigar e instigar futuras discussões no sentido de identificarmos alguns questionamentos: Como foi pensada e planejada em municípios do interior de Mato Grosso do Sul? Como deixou o caráter assistencialista e passou para um caráter educacional nessas realidades? A legislação garantiu o direito à Educação Infantil nesses municípios? Como as professoras se tornam profissionais de Educação Infantil em municípios do interior? Quais os documentos que nortearam o trabalho do professor nesse período? Quais foram suas experiências vividas e as dificuldades encontradas durante a caminhada do ser professor de Educação Infantil em municípios do interior ou de fronteira?

Como o aparato legal que chega às instituições de Educação Infantil por si só exerce pressões por parte do Estado para que a normatização seja cumprida, e analisar como os conflitos de o que é “determinado” com o que é vivido nesses arranjos de forças sociais nas instituições nos faz refletir como aponta Veiga (2002, p. 97) “o quer chamar a atenção aqui não é para as técnicas de controle

produzidas para educação da infância, mas pelo acolhimento da infância pela política, pelo Estado”.

O estudo em questão está inserido no campo da pesquisa qualitativa do tipo documental e relato oral. A pesquisa qualitativa para Bogdan e Biklen (1994, *apud*, LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Realizaremos uma pesquisa, desenvolvida por meio de estudos bibliográficos e histórico/documental, tendo o auxílio da análise de conteúdo e entrevista semiestruturada.

Assim, nossa busca será de uma pluralidade de documentos, para uma maior possibilidade de explorá-los, de compreendê-los e de produzir conhecimento. Sobre as fontes documentais pretendemos analisar os Decretos de Criação das Instituições de Educação Infantil; Levantamentos Demográficos do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico- IBGE, dos anos pesquisados (1988/2006) sobre o atendimento às crianças de 0 a 6 nas instituições de Educação Infantil no Mato Grosso do Sul e nos municípios pesquisados; os Decretos /Regimentos, Documentos que definem os critérios de qualidade e Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil.

Foram selecionados 3 municípios no interior do estado de Mato Grosso do Sul (Mundo Novo, Itaquiraí, Naviraí) na região do Cone Sul<sup>10</sup>, e realizaremos a entrevista semiestruturada com professoras de cada uma dessas regiões que atuaram no período entre 1988 e 2006, buscando saber sobre a sua vivência enquanto professoras da Educação Infantil no que tange ao direito à educação no percurso do marco temporal/conceitual da pesquisa.

Para tanto, será realizada entrevistas semiestruturada com professoras que atuaram na Educação Infantil no período entre 1988, ano da aprovação da Constituição Federal do Brasil, que garante o direito à educação ao nível básico de ensino até 2006, ano da aprovação da Lei nº 11.274/2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, a fim de que se possível reconstruir parte da vida dos indivíduos através do olhar dos professores que vivenciaram estas mudanças no entendimento da Lei.

Para alcançar os objetivos propostos no projeto, foram elencadas as seguintes etapas para a pesquisa: Revisão Bibliográfica; Coleta e Análise de Documentos; realização das Entrevistas Semiestruturadas com as professoras que atuaram no período de 1988/2006 na educação infantil; Análise de Documentos e Análise dos relatos orais e escrita da Tese.

---

<sup>10</sup> O Território Cone Sul - MS abrange uma área de 12.733,00 Km<sup>2</sup> e é composto por 8 municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas e Tacuru. Fonte: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br>

## Considerações finais

Pesquisar na perspectiva de Elias nos possibilita ver o mundo, as sociedades, as pessoas de uma forma especial, observando os costumes, as maneiras, os detalhes e, faz com que eu olhe para minha pesquisa de uma forma mais particular, mais humana, mais sensível.

Da mesma forma, definir momentos significativos na balança do poder se apresentam como recurso valioso para a trajetória do direito à Educação Infantil, pois retratam vivências para compreensão do entendimento do que é considerado como o legal e “oficial” e o que é o “real”.

## Referências

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional aprovado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico- IBGE**. Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <[http:// planalto. gov.br/ecivil/leis/19394.htm](http://planalto.gov.br/ecivil/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera os arts. 29, 30,32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm). Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera os arts. 29, 30,32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm). Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação /CEB nº: 20. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Aprovado em 11 de em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...) Acesso em: 10 maio 2015.

ABRAMOWICZ. A. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-Posições**. v.4 n 3 (42). Setembro/Dezembro de 2003.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas / Organizadores: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

ELIAS. N. **A sociedade dos indivíduos**. Vol. 1. 2 ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1994.

ELIAS. N. **O processo Civilizador**. Uma história dos Costumes. Vol. 1. 2 ed. Rio de Janeiro:Zahar, 2011.

FONSECA, L. C. C. JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS (1928-1937): educação e processo civilizador. **Dissertação de Mestrado no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.**2014.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio.** Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, G. M. VIEIRA, S. da R. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 265 – 292.

NUNES, C., CARVALHO, M. M. C. **Historiografia da educação e fontes.** 15ª ANPED: Caxambu, 1992.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica /– Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

REHEM, F. Q. N; FALEIROS, V. de P. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013.

SILVA. P. L. L. da. O conceito de habitus em Elias e Bourdieu. **Trabalho final para disciplina Sociologia Contemporânea.** Universidade Federal do Paraná, 2001.

VEIGA, C. G. A Escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez 2002.

Nome: Larissa Wayhs Trein Montiel  
Rua: Bolívia nº 352, Centro, Naviraí, Mato Grosso do Sul  
CEP: 799950-000

# Um olhar elisiano sobre docência e gênero em memoriais de infância de acadêmicas de pedagogia

## A elisiano look at teaching and gender in memorial of pedagogy of academic of childhood

Míria Izabel <sup>11</sup>

### **Resumo**

O texto, construído a partir do Projeto de Doutorado, traz para discussão no workshop pesquisa em andamento acerca de histórias de mulheres nascidas no Mato Grosso do Sul, que foram acadêmicas de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem como objetivo compreender como as relações de gênero interferiram e/ou refletiram na escolha do Curso de Pedagogia. Utilizará como fonte *corpus* documental de 283 memoriais de infância, registros (auto)biográficos recolhidos entre os anos de 2009 a 2014 e o referencial teórico de Norbert Elias.

**Palavras-chave:** Abordagens (auto)biográficas. Formação inicial. Histórias de mulheres.

### **Abstract**

The text, built from the Doctoral Project brings for discussion at the workshop research project about women born stories in Mato Grosso do Sul, which were Pedagogy academic at the Faculty of Education of the Federal University of Grande Dourados. It aims to understand how gender relations interfered and / or reflected in the choice of the Education Course. Use as documentary corpus source of 283 childhood memorials, records (auto) biographical collected between the years 2009-2014 and the theoretical framework of Norbert Elias.

**Keywords:** Approaches (auto) biographical. Initial formation. Stories of women.

### **Introdução: uma pesquisa em desenvolvimento**

Neste espaço eu trago um texto construído a partir do Projeto de Pesquisa escrito e aprovado para minha tese de doutoramento, cujo título é “Tempos de Escritas de Si: Memoriais de Infância, Docência e Gênero”.

A investigação, que se encontra em andamento, pesquisa histórias de mulheres nascidas no estado de Mato Grosso do Sul, que foram acadêmicas do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem como objetivo geral compreender como as relações de gênero interferiram e/ou refletiram na escolha do Curso de Pedagogia.

A perspectiva de apresentá-lo na Sessão Workshop do XVI SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES (SIPCs): "Diálogos interdisciplinares: *Política, Contextos e*

---

<sup>11</sup>Universidade Federal da Grande Dourados Doutoranda. Brasil. endereço eletrônico: miria.iza.campos@gmail.com

*Processos Sociais*” evidencia-se como bastante importante, significativa e frutífera para ampliação e aprofundamento das discussões, a partir da melhor apreensão dos conceitos elaborados por Norbert Elias.

### **Encontros e desencontros da trajetória: o teórico-metodológico**

Trabalhar com professoras tem sido a tônica da minha profissão<sup>12</sup>. Sou Psicóloga de formação, mas desde a graduação iniciei minha trajetória junto à educação e não mais me afastei dela. Primeiramente no trabalho com professoras já formadas, em uma instituição de Educação Infantil e, nos últimos dez anos, na formação inicial no Curso de Pedagogia e na formação continuada com muitas delas. E foi exatamente na execução de um trabalho de formação continuada com professoras e coordenadoras da Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação de Dourados/MS, no ano de 2007, que se deu a definição pela pesquisa do Mestrado em Educação.

Propondo uma discussão acerca do tema gênero e sexualidade e suas interfaces com a Educação Infantil, foi encaminhada a minha dissertação intitulada “Memórias de infância de professoras da Educação infantil: gênero e sexualidade” (CAMPOS, 2010), desenvolvida sob a orientação da Professora Magda Sarat. Na pesquisa utilizei como fonte documentos produzidos a partir da transcrição de entrevistas semiestruturadas, realizadas na perspectiva metodológica da História Oral, quando foram recolhidas memórias de infância de professoras da Educação Infantil.

A História Oral, considerada uma importante fonte para recolhimento dos dados empíricos, como aponta Alberti (2013, p. 31), “[...] decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”.

Tal metodologia é capaz de abrigar as histórias e memórias de grupos pequenos, dando “[...] sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias” (MEIHY, 1996, p. 10). Assim, os sujeitos da pesquisa foram 5 mulheres nascidas nas décadas de 1960 e 1970, em Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, as quais tinham vivido suas infâncias na cidade.

A perspectiva que perpassou a investigação foi de que as mulheres/professoras tinham sido educadas e cuidadas para corresponderem a comportamentos ditos de meninas, conforme padrões sociais e históricos dominantes, bem como haviam experimentado a negativa e o silenciamento em relação às questões que envolvem a sexualidade, não lhes sendo permitido saber da temática. E, a partir das vozes das professoras, as conclusões da pesquisa colocaram em evidência histórias de uma diferenciação na educação de meninas e meninos vivenciados nas

---

<sup>12</sup>A nomenclatura professora tem a ver com minha história de trabalho com a Educação Infantil na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG e, desde 2006 até a presente data, atuando na graduação no Curso de Pedagogia na Universidade Federal da Grande Dourados/MS, onde é quase unânime a presença das mulheres.

infâncias das mulheres, que as fizeram se sentir tolhidas, cerceadas, diminuídas socialmente, impossibilitadas de viverem as mesmas experiências que os irmãos, de não terem acesso a todas as informações e espaços que eles tiveram, dentre outras.

Ou seja, elas se sentiram “[...] marginalizadas por uma ciência androcêntrica e uma história, tradicionalmente, referenciada aos homens [...]” (GALINKIN; BERTONI, 2014, p. 22). Portanto, acredito ser pertinente afirmar, a civilidade vivenciada naqueles momentos distantes continuou marcando as vidas das mulheres/professoras e as maneiras de educar, cuidar, formar e (con)formar as relações de gênero e as sexualidade mesmo sendo de alguma forma desconstruída, reconstruída, ressignificada, se mostrou muito presente, forte, e por vezes angustiante, nas suas vozes (SARAT; CAMPOS, 2014).

Na trilha de buscar fazer e refazer significados e sentidos (CATANI, 2014; SOUZA, 2004), a pesquisa a qual venho desenvolvendo, com vistas à escrita da tese de doutorado, pretende registrar um novo tempo que vivencio e as escolhas que tenho feito para/na sua construção. Assim como a dissertação anteriormente citada, esta investigação atual também se efetiva vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Em contrapartida, diferente do mestrado, quando trabalhei com mulheres estabelecidas, professoras formadas em Pedagogia e que já trabalhavam com crianças de 0 a 5 anos nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), na cidade de Dourados/MS, neste estudo para o doutoramento eu trabalho com memoriais de infância de acadêmicas do curso de Pedagogia, ou seja, mulheres em processo de formação inicial.

A perspectiva de utilizar como fonte privilegiada os memoriais de infância, materiais escritos durante o período de formação inicial de mulheres, tem uma história vinculada à trajetória profissional como docente da Professora Magda Sarat, que também é minha orientadora no Doutorado em Educação. Este *corpus* documental faz parte do seu arquivo pessoal, o qual vem sendo constituído desde o ano de 2002 até a presente data, quando ela ministra diferentes disciplinas ligadas à infância e à Educação Infantil na Graduação e na Pós-Graduação. Importante aludir, como registro inicial para essa discussão, que estou tomando arquivo pessoal no [...] “âmbito dos documentos efetivamente acumulados por indivíduos [...]” (CAMARGO, 2009, p. 28). Ou seja, o *corpus* documental elencado para este estudo assume importância central como fonte para pesquisa histórica e científica. A partir dos memoriais de infância das acadêmicas, materiais (auto)biográficos primários, eu percebi possibilidades de conhecer e compreender acerca da educação feminina, da escolha pelo curso de Pedagogia, das questões de gênero que perpassam a opção por uma “Profissão para Mulheres” (WOOLF, 2015).

O estudo se desenvolve dentro de um Projeto de Pesquisa mais amplo, coordenado pela Professora Magda Sarat e que está em andamento desde 2012, intitulado “Educação, infância

e processo civilizador: contribuições da perspectiva sociológica de Norbert Elias”. Segundo dados do Projeto de Pesquisa:

A opção metodológica deste trabalho é desenvolver uma investigação a partir da discussão bibliográfica das obras de Elias, além de fomentar sua aplicação em trabalhos de campo com material empírico, podendo ser recolhida a partir das metodologias de História Oral, entrevistas, histórias de vida, memórias de infância de pessoas que estão envolvidas no trabalho com as temáticas propostas quais sejam: infância, educação, escola, violência, mídias, processo civilizador, cultura, entre outras, todas investigadas com base nas teorias elisianas (SARAT, 2012, p. 6-7).

Assim, usando palavras do próprio Elias, eu estou entendendo que todos os fenômenos e processos sociais os quais envolvem as pessoas são passíveis de investigação. Portanto, a educação e os processos formativos de constituição dos grupos sociais podem ser pesquisados ancorados nas suas teorias. As histórias e memórias das mulheres acadêmicas do curso de Pedagogia, registradas nos memoriais de infância estão sendo perspectivadas como um *corpus* documental no qual pode ter sido possível “[...] contar, recontar, rememorar, trazer à tona lembranças, sempre cheias de significado para a pessoa [...]” (SARAT, 2012, p. 8).

Outro aspecto que define e caracteriza a obra de Elias (1993, 1994a, 1994b, 1994c; 1995, 1997, 1998, 2001) e Elias e Scotson (2000) é a ênfase na pesquisa empírica como perspectiva e proposta de leitura dos fenômenos sociais. O trabalho empírico fundamenta e alimenta a reflexão e permite que as teorias sejam constatadas e verificadas *in loco*, aspecto caro para o autor. A pesquisa empírica se apresenta como contexto fundamental nas ciências humanas, especialmente se considerarmos a educação, como um lugar nos quais os fenômenos sociais podem se tornar muito subjetivos e ocultarem experiências concretas vividas pelos indivíduos. Daí ser imprescindível “[...] procurar os indícios, pistas e sinais [...] que nos levem ao resultado pretendido [...]” (SARAT, 2012, p. 8-9).

Segundo Sousa et al (1996, p. 63), “a emergência das mulheres no cenário social se viabiliza à medida que escutamos o que elas têm a dizer, que façamos com que falem”. Nesse contexto, algumas das perguntas que estão me inquietando são: De que modo escrever os memoriais de infância pode ser um caminho para contornar o silêncio das mulheres acadêmicas? Qual a possibilidade de aprender acerca da educação feminina a partir da investigação da história de alunas da Pedagogia? Até que ponto, ouvir vozes femininas e capturar sua presença nos variados espaços em que elas foram enunciadas pode ajudar a entender os meandros da escolha pela profissão de Pedagoga? Como permitir, por novos olhares e novos dizeres, que as mulheres sejam observadas e interrogadas como protagonistas na/da História?

Nos entrelaçamentos desta investigação em andamento, onde a recolha de memórias de infância, registros escritos, se imbricam a uma proposta de análise desse *corpus* documental à luz das abordagens (auto)biográficas, tendo como base as teorias elisianas, a tese que eu pretendo

comprovar é que a escrita de memoriais de infância, escritas de si, tem potencial para levar as acadêmicas a reverem e problematizarem sua condição de gênero, seu lugar social e sua perspectiva de atuação docente. Ou seja, a escrita dos memoriais de infância pode permitir às mulheres, acadêmicas de um curso historicamente considerado “espera marido” e que hoje, em diferentes perspectivas muitas das vezes se efetiva em uma profissão “que sustenta marido”, como futuras professoras da infância, a desconstrução/ressignificação, juntamente com as crianças, de conceitos e concepções que se perpetuam em uma formação diferenciada, hierarquizada e desigual para meninas/mulheres e meninos/homens.

Sarat (2012, p. 8) observa que “embora todos saibam da distância entre o pretendido, o buscado e o resultado conseguido, acreditamos na disposição em buscar o que se pretende, respeitando a pessoa que está contando e o nosso envolvimento com a metodologia escolhida”. Trazendo as pontuações de Bueno (2002), no artigo “O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade” saliento a importância de estarmos atentas/os aos pressupostos acerca de questões teórico- metodológicas relacionadas às abordagens (auto)biográficas.

Assim, entendo que as escritas dos memoriais de infância trazem no seu bojo a perspectiva de uma interpretação da história vivida, distante no tempo e no espaço de vidas em movimento. Ou seja, como aponta Bosi (2007), trabalhar com a memória exige atenção, porque o relatado é tão somente o passado recriado no presente, ou, ainda, a reinvenção do passado pelo presente. E ainda, como escreve Catani (2014, p.31), “[...] pensa-se aqui [...] na natureza da criação que ao interpretar a experiência cria explicações, introduz linearidades e instaura novas realidades ou novas lógicas de apropriação de realidades”.

Para além dessas questões já enfatizadas até aqui, importante eu ressaltar a escolha pelos sujeitos da pesquisa e o *locus* da investigação. O estudo está sendo realizado somente com mulheres (recorte de gênero), nascidas no estado de Mato Grosso do Sul, estado no qual se encontra a Universidade Federal da Grande Dourados (instituição na qual se localiza a Faculdade de Educação e se desenvolve o curso de Pedagogia, no qual todos os memoriais de infância que formam o *corpus* documental da pesquisa foram produzidos). Ou seja, a proposta das pesquisas se adentrarem pelo país e saírem do eixo sudeste/sul pretende ser evidenciada e levada à efetivação, bem como a busca por propiciar visibilidade aos sujeitos-mulheres, que por muitas vezes ficaram à sombra da História.

### **Norbert Elias: “Aproximações e distanciamentos”<sup>13</sup>**

---

<sup>13</sup> Subtítulo entre aspas por estar aludindo a conceitos trabalhados por Elias (1997) na obra “Envolvimento e distanciamento: estudos sobre sociologia do conhecimento”.

Evidenciando os estudos de gênero e de mulheres, eu saliento que trabalhar com tais temáticas pressupõe entender primeiramente que ao longo da história diferenças foram transformadas em desigualdades para justificar relações de poder constituídas a partir de concepções homofóbicas, misóginas, excludentes, hierarquizadas, dentre as quais destaco heterossexuais/homossexuais, homens/mulheres, brancos/negros, adultos/crianças. Para Tedeschi (2013, p. 319-320), importante apreender a “[...] a íntima vinculação do gênero com as relações de poder [...]”. Pois, “tanto um como o outro não podem ser admitidos ou mensurados como elementos separados, estanques, divorciados, mas constitutivos de realidades e eventos historicamente situados”.

Na escrita histórica, muitos foram os entendimentos e usos dos termos gênero, sexo, mulher, mulheres. Pedro (2005, p. 77) escreve, “[...] através de um diálogo com movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas, foram se constituindo algumas categorias de análise [...] presentes em vários campos de conhecimento [...]”. Dependendo dos contextos políticos e/ou dos modelos teóricos em evidência, os estudiosos se valeram de diferentes conceitos.

Mesmo com os muitos avanços e conquistas oriundos de movimentos feministas, e de estudos e pesquisas apontarem para mudanças significativas na vida das mulheres com maior inserção dessas nos espaços públicos, e de elas deterem hoje um nível de escolarização maior que o dos homens, nós convivemos com grandes quadros de desnível salarial, discriminação e violência (CAMPOS, 2016). E, quando eu penso essa discussão em paralelo com a constituição histórica do magistério, percebo um quadro de reprodução dessas desigualdades. Ser professora nada mais é, para muitos, ocupar postos de trabalhos considerados destinos naturais das mulheres, as quais, historicamente, foram cuidadas e educadas para serem mães, esposas e donas de casa e, no máximo, professoras de crianças pequenas (LOURO, 1997; MEYER, 2007).

Estou entendendo gênero, nesta investigação, como uma “categoria de análise histórica” cujos estudos surgiram no bojo das discussões feministas no século XX, para se contrapor a ideia de “essência feminina”. Ou seja, diferente daquela concepção pautada em explicações de determinismo biológico, muitas vezes utilizadas para justificar desigualdades entre mulheres e homens (SCOTT, 1995). Explicitando, enfatizo que “[...] gênero significa conhecimento da diferença sexual”. Nessa perspectiva, “[...] tal conhecimento não é absoluto nem verdadeiro, mas sempre relativo [...]” (SCOTT, 2008, p. 20, tradução minha). Assim, os gêneros se constroem e se reproduzem nas e pelas relações de poder e desde o nascimento, quando mulheres e homens, meninas e meninos, são levados a agir, falar e se comportar de formas diferentes, pois a elas/eles são ensinadas formas diferentes de ser e estar no mundo.

Veiga (2014, p. 141) aponta que “[...] a alteração no modo de comportamento diz respeito a mudanças nas relações de interdependências entre gerações, bem como nas relações de gênero, etnia e classe social [...]”. A partir da autora, acredito ser possível indicar, que talvez estejamos

vivenciando um momento de significativas mudanças na “[...] relação de forças [...]” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22), entre diferentes grupos que constituem a dinâmica social e que, em certa medida, podem acenar para uma desconstrução/reconstrução da “[...] sociodinâmica da estigmatização [...]” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Discorrendo sobre a pesquisa em Winston Parva Elias e Scotson (2000, p. 19) escrevem que “[...] encontrava-se ali, [...] como que em miniatura, um tema humano universal”. E, ampliando suas reflexões, apontam para a diferença de poder presente em diversos grupos.

Essa é a auto-imagem normal dos grupos que, em termos do seu diferencial de poder, são seguramente superiores a outros grupos interdependentes. Quer se trate de quadros sociais, como os senhores feudais em relações aos vilões, os ‘brancos’ em relação aos ‘negros’, os gentios em relação aos judeus, os protestantes em relação aos católicos e vice-versa, os homens em relação às mulheres (antigamente) [...] (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19).

Da citação, quero/preciso fazer uma observação sobre a escrita dos autores acerca da relação de poder entre homens e mulheres, principalmente, quando Elias e Scotson (2000, p. 19) grafam o “antigamente”. Voltando à minha investigação do Mestrado em Educação (CAMPOS, 2010), acentuo que ouvi das professoras (mulheres nascidas nas décadas de 1960 e 1970, em Dourados/MS) histórias que davam conta de uma diferenciação na educação de meninas e meninos ainda presente nas suas infâncias. Portanto, tomados os devidos cuidados, importantes de serem observados quando nos propomos construir paralelos de análises, dentre eles o fato da minha pesquisa não ter se caracterizado como uma investigação etnográfica, eu acredito ser possível fazer, a título de algumas aproximações, discussões sobre “[...] um tema humano universal” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19), as quais serão significativas nessa minha trajetória de doutoramento, haja vista que pretendo aprofundar e ampliar meus estudos empreendidos no Mestrado em Educação.

Recorrendo à obra de Elias “Sobre o Tempo” (1998), enfatizo que estou vislumbrando muitos tempos de/para conhecer, tempos individuais, tempos sociais, tempos de viver e tempos de escrever, os quais no meu entendimento se imbricam na constituição dessas histórias.

## Referências

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 14 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 11-30, jan. / jul. n. 2002.
- CAMPOS, M. I. **Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade**. 2010, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2010.

- CAMPOS, Míria Izabel. **Trajetórias docentes**: olhares sobre gênero nas memórias de infância de professoras. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. **Anais VII CIPA**. Cuiabá, 2016.
- CAMARGO, A. M. A. Dossiê Arquivos pessoais são arquivos. **Revista do Arquivo Público Mineiro**. 2009. Disponível em: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/2009-2-A02.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/2009-2-A02.pdf). Acesso em: 09 jun.2016.
- CATANI, D. B. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: ABRAHÃO, M. H. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.
- ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Org. Michael Schröter. Trad. Vera Ribeiro. Rev. téc. e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- ELIAS, N. El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Estudio sociológico de un proceso: el caso del antiguo Estado Romano”. In: **Conocimiento y poder**. La Piqueta, Madrid, 1994c.
- ELIAS, N. **Envolvimento e distanciamento**: estudos sobre sociologia do conhecimento. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- ELIAS, N. **Escritos & Ensaios 1**: Estado, Processo, opinião pública. Org. e apres. Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Trad. Textos em inglês Sérgio Benevides; em alemão Antonio Carlos dos Santos; em holandês João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ELIAS, N. **Mozart, a sociologia de um gênio**. Org. Michael Schröter. Trad. Sérgio Góes de Paula. Verif. téc. Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ELIAS, N. **O processo civilizador, volume 2**: formação do estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, N. **O processo civilizador, volume 1**: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Trad. do posfácio Pedro Sússekind. Apres. e verif. téc. Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GALINKIN, A. L.; BERTONI, L. M. Gênero e educação: um caminho para a igualdade. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 92, p. 21-42, jul./dez. 2014.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edição Loyola, 1996.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. p. 9-27.
- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.
- SARAT, M. **Projeto de Pesquisa “Educação, Infância e Processo Civilizador**: Contribuições da Perspectiva Sociológica de Norbert Elias”. UFGD/PROPP. Dourados, MS, 2012.
- SARAT, M.; CAMPOS, M. I. Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Volume 7, Número 12 | janeiro/abril 2014. p. 45-56.
- SCOTT, J. W. **Gênero e historia**. Trad. De Consol Vilã I. Boadas – México: FCE, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 2 n. 16, p. 5-22, julho/dezembro. 1995.

SOUSA et al. Memória e autobiografia: Formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 1996 N° 2. p. 61-76.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Terra, 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2004.

TEDESCHI, L. A. Gênero e interculturalidade: aproximações. In: TEDESCHI, L. A. (Org.). **Leituras de gênero e interculturalidade**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2013. p. 317-329.

VEIGA, C. G. Emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente: a civilização dos professores. In: GEBARA, A.; COSTA, C. J.; SARAT, M. **Leituras de Norbert Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá/PR: Eduem, 2014. p. 137-156.

WOOLF, V. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2015.

# **Público-alvo da Educação Especial e os percursos de ingresso no ensino superior: uma análise sociológica figuracional**

Caroline de Andrade Souza<sup>14</sup>

## **Resumo**

É evidente os avanços na educação especial e na educação inclusiva, cada vez mais se pauta as discussões no que diz respeito ao processo de inserção dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) em todos os níveis de ensino. Sendo assim, observa-se que esses estudantes supracitados estão ingressando no ensino superior. Algumas proposições políticas têm contribuído com esse processo, como por exemplo, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), sugere ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência. As reflexões serão delineadas nos pressupostos da sociologia Figuracional, de Norbert Elias. Destaca-se então um novo processo de figuração humana, pautada na tentativa de superação dos processos históricos de exclusão. Com base nessa discussão, a pesquisa visa analisar os percursos de ingresso do público-alvo no ensino superior.

**Palavra-Chave:** Figuração. Interdependência. Educação Especial.

## **Abstract**

One can clearly see the advances in special education and inclusive education. Increasingly there are discussions regarding to the insertion process students with impairment and global developmental disorders (GDD) in all education levels. Thus, it is observed that these aforementioned students are entering higher education. Some political propositions have contributed to this process, such as the Accessibility Program in Higher Education (Include), which suggests actions that ensure full access of people with disabilities. The reflections will be outlined in the presuppositions of figurational sociology of Norbert Elias. Then, a new process of human figuration, arises based on the attempt to overcome the historical exclusion processes. Based on this discussion, the research aims to analyze the audience's entry pathways to higher education.

**Keywords:** Figuration. Interdependence. Special education.

---

<sup>14</sup>Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Brasil. endereço eletrônico: [caroline.andrade.s@hotmail.com](mailto:caroline.andrade.s@hotmail.com)

Neste texto trazemos uma breve discussão sobre o trabalho de investigação que estamos desenvolvendo sobre a Inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Tomamos como espaço empírico de investigação a Universidade Federal do Espírito Santo e a universidade Veracruzana.

À luz do pensamento de Norbert Elias<sup>15</sup>, um sociólogo alemão de maior destaque no século XX, buscamos apoiar nossos estudos na sociologia figuracional elaborada por esse autor, na tentativa de compreender como são os processos inclusivos vividos por estudantes com deficiência no ensino superior. Partiremos do conceito de figuração, de interdependência e de processo sociais, elaborados por Norbert Elias.

A teoria de figuração desenvolvida pelo autor se baseia no entendimento de como se organiza a sociedade, entendendo que essa figuração se constrói a partir das relações de interdependência. Para Elias (2006, p.25) “[...] apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros”.

Norbert Elias utilizou o conceito de figuração para analisar como se dava as inter-relações em diferentes sociedades. O autor faz uma análise figuracional e examina as condições sociais, econômicas e políticas que provocaram mudanças nas sociedades que focalizou.

Com base nas leituras eliasianas, compreendemos que os indivíduos vivem em sociedades conectados entre si, um dependente do outro, partilhando conhecimentos, transformações, experiências e muitas outras coisas, formando figurações de indivíduos interdependentes. Segundo o autor, se um ser humano adulto que não teve contato com os símbolos e conhecimentos de alguma figuração humana, ele permanece fora das figurações. Ou seja, são fundamentais as experiências e os aprendizados de um indivíduo em uma figuração humana.

São nessas relações que os seres humanos formam figurações específicas, no convívio, na experiência e nos conhecimentos. Para Elias (2006, p.26) [...] diferentemente das figurações de outros seres vivos, essas figurações não são fixadas nem com relação ao gênero humano, nem biologicamente.

Para Elias um ser humano singular tem a liberdade de ação, e pode escolher se continua ou deixa de fazer parte de uma determinada figuração, mas esse movimento depende das especificidades da figuração em questão. Ou seja, cada ser humano tem liberdade de ação e escolha, mas consequentemente estará sempre em alguma figuração e constituindo o processo social.

Importa destacar que, em Elias (2001, p.43) “[...] os homens singulares formam entre si figurações de tipos diversos [...]. As figurações são formadas por indivíduos interdependentes, que formam estruturas em constante mudanças. Para Elias (2001, p.43):

---

<sup>15</sup> Norbert Elias nasceu em Breslau (Polônia) em 1897 e morreu em Amsterdã em 1990. Formou-se pela Universidade de Breslau e Heidelberg. Foi professor na Universidade de Leicester (1945-1962), tendo lecionado também como professor visitante em Universidades na Alemanha, Holanda e Gana.

O conceito de "figuração" serve para expressar esse estado de coisas. Pelo uso linguístico tradicional, temos dificuldade em falar sobre indivíduos que formam juntos uma sociedade, ou de sociedades que se constituem de homens singulares, embora seja exatamente isso que se pode observar de fato. Quando usamos palavras um pouco menos carregadas, pelo menos torna-se possível expressar com clareza e precisão o que efetivamente observamos.

A partir do curso do desenvolvimento histórico podemos entender as diversas figurações que formam as sociedades, entender como são os indivíduos que fazem parte de uma determinada figuração e como são estabelecidas suas relações.

Outro conceito que subsidiará esse trabalho é o de interdependência. A abordagem sociológica sobre interdependência elaborada por Elias, nos mostra como os homens e grupos humanos são interdependentes uns dos outros, e que agem em união ou em separação, em tensões e conflitos.

As relações de interdependência entre os indivíduos manifestam-se também em famílias, escolas, em cidades ou estados e muitos outros. Para Elias trata-se de interdependência contínua, que tem como consequências transformações constante de longa duração. Entendemos a partir das leituras eliasianas que há uma relação de interdependência recíproca dos indivíduos que compõe a sociedade. Segundo Elias (2001, p.150):

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.

Desse modo os indivíduos estão ligados por interdependências, seja a favor ou contra uns com os outros, formando entre si figurações específicas, conforme suas necessidades. E são nas relações de interdependência entre os indivíduos que sustentam as configurações diferenciadas ao longo da história.

Associado aos conceitos de figuração e de interdependência, Norbert Elias apresenta em suas obras outro conceito que nos parece muito importante no desenvolvimento da nossa investigação. Trata-se do conceito de "processo social". Este, "refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração, ou seja, em geral não aquém de três gerações" (ELIAS, 2006, p. 27).

Para o autor o processo social não é planejado, mas as lutas e tensões vividas é que determinam sua direção. Elias (2006, p.31) ressalta que "[...] processos sociais e seres humanos singulares, logo também suas ações, são absolutamente inseparáveis."

Segundo Elias (2006) a autonomia referente ao processo social fundamenta-se nas interdependências dos indivíduos, agindo no mesmo propósito ou agindo uns contra os outros.

O autor destaca que se os seres humanos deixassem de planejar e agir não existiria mais processo social. Os processos sociais consistem na análise e no esclarecimento das tendências de longo prazo e não planejado, mas de certa forma estruturadas e orientadas pelos indivíduos interdependentes que formam essas figurações, segundo Elias (2006, p.215).

Com a ajuda de evidências singulares, as investigações mostram que se pode de facto observar transformações não-planejada, mas direcionadas, das estruturas da sociedade e da personalidade. A questão não é se essas transformações são para melhor ou pior; a questão é, em primeiro lugar, que tipo de transformações são essas e sobretudo como podem ser explicadas. No centro das atenções estão, antes de tudo, o seu “como” e o seu “porquê”.

Tendo em vista a importância da interdependência nesse percurso histórico de mudanças na exclusão e inclusão do aluno com deficiência e considerando que a Universidade não é uma instituição isolada da sociedade, compreendemos a inclusão como processo social.

São as pessoas que constituem a Universidade, logo a mesma é constituída de indivíduos interdependentes, ou seja, há uma inter-relação entre os sujeitos que vivenciam o cotidiano universitário.

Deste modo, buscamos compreender como essas relações de interdependência foram constituindo na inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino superior. Assim entendemos que as redes de interdependências contribuem para esse processo.

Dessa forma, o planejar, as ações, os conflitos, tensões e principalmente, as interdependências contribuíram para processo de inclusão e ingresso dos estudantes com deficiência ao ensino superior. Assim, sua integração gerou novas figurações nos espaços da Universidade, espaço esse em constante movimento, onde os indivíduos estão em processos de aprendizagem coletiva e individual ao mesmo tempo, potencializando seu crescimento nas figurações da Universidade e colaborando para transformações na humanidade.

É evidente que planejar ações e agir para que a educação seja inclusiva, é um grande desafio, mas como destacado acima, estamos no processo social que se constitui no decorrer do tempo em longa duração.

As figurações do agora começaram processos que futuras gerações continuarão, pois entendemos esse como um processo inacabado. Outras figurações se formarão de indivíduos interdependentes diferentes dos de hoje. Considerando o mundo mutável compartilhando desse processo, acreditando que mudanças são possíveis, mesmo não sabendo onde ou quais resultados iremos atingir.

Desse modo, já observamos resultados de lutas passadas, de processos sociais anteriores, como por exemplo as políticas públicas, que estão sendo articuladas para garantir o acesso pleno do estudante com deficiência no ensino superior, assim o reconhecendo como sujeito de direito nessa figuração que se dá na Universidade, direitos iguais para todos, na concepção elisiana há semelhanças do ser humano uns com os outros, mas também possuem suas diferenças.

Na mesma direção, observamos avanços nas políticas de acesso e permanência. Neste sentido, destacamos o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que sugere ações que

garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior (IFES). O Programa Incluir foi criado em 2005 e a acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, foram feitas Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e Secretaria de Educação Superior (SESU), em que as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. (BRASIL, 2013)

Assim o estudante público-alvo da Educação Especial encontra-se em condições de direitos de estar na Universidade como qualquer outro ser humano, porém, em condições diferenciadas, levando em consideração as especificidades e possibilidades de cada indivíduo, seja de um atendimento especial, seja a eliminação de barreira físicas e outros aspectos, para que sua acessibilidade se consolide, de fato.

Pensar nessas transformações das figurações nos leva a refletir a presença do estudante público-alvo da Educação Especial na sala de aula, seja no ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior, ela dará naquele espaço uma nova figuração nas relações, a partir do singular de suas possibilidades e para sua permanência. Essas figurações se formam no planejar e nas ações de cada indivíduo.

Hoje podemos destacar o processo de inclusão, que foi uma resposta de lutas anteriores, de processos formados em décadas passadas de indivíduos conectados na luta contra a exclusão. Esses são processos sociais que historicamente vêm se constituindo de muitas figurações que se deram, sem prenunciar seus resultados, mas o agir e ações planejadas dessas figurações contribuíram para esses resultados da inclusão, ainda que inacabado e em constante movimento de mudanças.

Podemos observar historicamente os avanços nas políticas públicas, como se deu outras figurações no contexto da educação e, ao mesmo tempo, nos faz pensar os processos sociais que vão se constituindo nesse movimento. A inclusão provoca uma maior interdependência, com isso, mudanças na estrutura, nas descobertas de possibilidades. De acordo com dados do Ministério:

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica. Essa mudança pode ser acompanhada por meio dos indicadores do Censo da Educação Básica e Superior, que apontam crescimento constante do número de matrícula desta parcela da população.(BRASIL, 2013, p.10)

Buscando essa reflexão para entender o processo no qual vivemos hoje, observamos que a preocupação vai para além do simples acesso dos estudantes com deficiência, as discussões vão para muito adiante. Segundo o Ministério (BRASIL, 2013, p.8 )

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com

deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

A exclusão e inclusão só podem ser compreendidas e explicadas como processos complementares, e como tendências, que não se mantêm sozinhas, para Elias (2006, p.224):

Uma outra dessas tendências não-planejadas de longo prazo é a mudança das normas sociais de comportamento — ou seja, daquilo que é socialmente permitido, exigido e proibido — e a mudança correspondente das estruturas sociais da personalidade, na direção de uma crescente civilização dos sentimentos e dos comportamentos humanos.

Na perspectiva de processos de longo prazo, podemos observar o desenvolvimento da inclusão e da forma como se inclui, há também planejamento para que o estudante com deficiência seja incluído e que esse desenvolvimento conquistado ao longo dos anos contribua consideravelmente para o acesso e permanência desse sujeito supracitado. Ressaltamos o documento do Ministério para afirmar esse desenvolvimento que se deu:

A partir de meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Visando enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. (BRASIL,2013, p.3)

## **Considerações finais**

Essas transformações são tratadas como uma questão de desenvolvimento de longa duração, no qual se dá nas figurações, estão continuamente em fluxo. Amparado nesse pensamento de transformação e desenvolvimento de longa duração, surgem questões e reflexões: de que forma os setores das Universidades e suas organizações poderiam contribuir e garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência? Quais são os desafios e possibilidades vividas nos processos inclusivos dos estudantes público-alvo de Educação Especial?

Os conceito de figuração, de interdependência e de processo sociais, elaborados por Norbert Elias nos ajuda a pensar sobre as diferentes formas que ocorre no processo social, pelos pressupostos da inclusão dos estudantes com deficiência.

Na medida em que construímos novos processos, nos transformamos o tempo todo, mas seus resultados só serão vistos nas próximas décadas, se serão bom ou ruim, não sabemos, mas nossa intenção é avançar cada vez mais para uma sociedade inclusiva.

Contudo, alguns conceitos de Elias contribuem para entendermos como foi se configurando a inclusão em nossa sociedade, como as figurações e suas interdependências contribuem para o processo social em movimento e inacabado da inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial e o reconhecimento como sujeito de direito.

## **Referência**

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

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios;1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

\_\_\_\_\_. Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>> . Acesso em 15 jun. 2016.

# Práticas inclusivas de direção escolar: desafios e possibilidades (UFES)

Ellis Regina dos Santos Godoy<sup>16</sup>

## Resumo

A partir das legislações e debates que põem em evidencia a inclusão e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, partimos do princípio de que o diretor escolar possui papel fundamental e facilitador nesse processo. Buscamos um diálogo possível entre direção escolar e a perspectiva inclusiva, considerando os conceitos de “figuração” e “interdependência” contidos nos estudos desenvolvidos por Norbert Elias. Dessa forma, consideramos o diretor escolar como um indivíduo que se constitui em redes de interdependências e que formam figurações delineadoras das relações e ações dos indivíduos.

Palavras-chave: Diretor escolar. Contexto escolar. Práticas inclusivas.

## Abstract

From the laws and debates that put in evidence the inclusion and retention of special education target group students in the regular school system, we assume that the school principal has key role and facilitator in this process. We seek a possible dialogue between school administration and inclusive perspective, considering the concepts of "figuration" and "interdependence" contained in the studies developed by Norbert Elias. Thus, we consider the school principal as an individual who is on interdependencies and networks that form determinants figurations of relationships and actions of individuals.

Keywords: School Director. School context. Inclusive practices.

---

<sup>16</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: [ellisregina.santos@hotmail.com](mailto:ellisregina.santos@hotmail.com)

## **Diálogos com Norbert Elias**

O debate da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial tem se constituído como um movimento em constante processo nos últimos anos. Aliado a esse fato, observamos que o acesso desses estudantes vem sendo cada vez mais discutido no que tange às necessidades de serviços, espaços de apoio e formação de profissionais que busquem a inclusão e a qualidade da permanência desse público dentro do contexto escolar.

A partir desse cenário atual, neste estudo, objetivamos um diálogo entre as práticas de direção escolar e a perspectiva inclusiva considerando os conceitos de redes de interdependência e figurações estabelecido por Norbert Elias.

Norbert Elias nos auxilia a pensar numa sociedade que se constitui e é constituída, ao mesmo tempo, por meio das relações. Partindo desse princípio, é impossível pensar no indivíduo fora das relações e do coletivo. Assim, o conceito de “interdependência”, é entendido pelo autor como os movimentos que os seres humanos desenvolvem de depender-se uns dos outros em relações. Esses movimentos se dão em vários âmbitos sociais, na escola, família, igreja, universidade, tribos indígenas, ou seja, em todo e qualquer ambiente que haja seres humanos.

O conceito de “figuração” em Elias, expressa, essencialmente, os modos ou o desenho social constituído pela via das relações. Dessa perspectiva eliasiana depreende-se o fato de que, um ser humano que não estabeleceu nenhum tipo de contato com outros seres humanos “[...] não é propriamente um ser humano.” (ELIAS, 2006, p. 25), pois não se apropriou dos modos de ser desse grupo e, segundo o autor, é a condição fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Sendo assim, entende-se que os sujeitos se constituem em sociedade, a partir das relações que vão estabelecendo entre si. Essas relações formam a história dos indivíduos, e se entrelaçam com as novas experiências em processo, constituindo-o constantemente.

Para Elias (2006, p. 26) “[...] essas figurações possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem do tipo particular”. Ou seja, em cada figuração existe um modo de ser daqueles que a compõem e vão moldando assim os comportamentos dos demais sujeitos, produzindo significados próprios que constituem os indivíduos, e ao mesmo tempo, a sociedade. Esse processo é longo e inacabável.

Por exemplo, no ambiente familiar existe uma figuração que é estabelecida por aqueles que compõem esse meio. Assim, dentro dessa figuração existe um modo próprio de ser de cada um. Também, os seres humanos podem formar diversas figurações com diversos outros seres humanos, frisando sempre que essas figurações não são imutáveis.

O processo civilizador, é algo mais amplo e diz respeito aos processos de apropriação que os seres humanos fazem dos padrões de auto-regulação. Exemplificando, o hábito de lavar as mãos é um

dos padrões de auto-regulação que os seres humanos adquiriram ao longo de muitos anos e que foi se constituindo em modo especial e peculiar de viver em sociedade. A auto-regulação adquirida coletivamente, pode alterar-se de acordo com o fluxo do desenvolvimento da humanidade e receber novos significados.

Decorre dessa compreensão o fato de que a auto-coerção está imbricada aos processos de coerção social. Uma transforma, modela, ao mesmo tempo em que é transformada e modelada na conexão com a outra, num processo de longa duração histórica. Elias (2006) compreende esse largo processo como constitutivo da civilização:

A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com frequência, indiretamente produzia colisões com a realidade social. Mas fosse consciente ou inconscientemente, a direção dessa transformação da conduta, sob a forma de uma regulação crescentemente diferenciada de impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados. (ELIAS, 1993, p. 196).

Nessa citação, Elias nos evidencia como os indivíduos se apropriaram desses padrões a tal ponto que passou a se configurar um “aparelho automático de autocontrole”. Nenhum ser humano estabeleceu o hábito de lavar as mãos como uma regra da sociedade que deveria ser cumprida, isso foi se consolidando em longo prazo dentro de cada indivíduo, a partir de um momento (indeterminado) que passou-se a entender que isso era algo necessário.

Elias (2006) nos ajuda a pensar nas relações sociais e nos movimentos de interdependência como ponto de partida para o estudo dos fenômenos sociais. Para ele, as “[...] teorias da “ação” e do “comportamento” criam a impressão de que o ser humano é um composto, uma multiplicidade de atitudes particulares atonizadas” (ELIAS, 2006, p. 53). Porém, é necessário considerar que até as atitudes individuais dos seres humanos foram “aprendidas” socialmente, são apenas pequenas unidades de ações de um coletivo como todo.

A partir desses conceitos, Elias, embora não tenha estabelecido pensamentos diretamente relacionados à área da Educação, nos ajuda a discutir as relações que se estabelecem dentro do cotidiano escolar, afinal, esse espaço é formado por indivíduos interdependentes e indissociáveis da sociedade.

Pensando no que Norbert Elias aponta como “processo civilizador”, entendemos que ele corresponde a um “[...] percurso de aprendizagem involuntária pelo qual passa a humanidade”.

(ELIAS, 2006, p. 36). Assim, acreditamos que as práticas dos indivíduos estão atreladas a um processo mais amplo.

Tomando como base nosso objeto de pesquisa – o diretor escolar – observamos que as práticas desenvolvidas por esses sujeitos remetem a esse “processo pelo qual passa a humanidade”. Portanto, ao olhar para esse indivíduo é preciso considerar esse processo juntamente com a teia de relações em que ele está envolvido.

Associado a isso, consideramos que o diretor, ainda que ocupe um espaço social pertinente do ponto de vista da mobilização da política organizacional da escola, suas ações e realizações são, no mais das vezes, dependente e interdependente daquilo que os outros fazem no cotidiano escolar, considerando-os como seres sociais e partes integradas. Desse modo, assumimos neste estudo, a compreensão de que as práticas de administração escolar se realizam de maneira interdependente com o fazer e o pensar de todos os outros profissionais que constituem a escola.

Segundo os conceitos desenvolvidos por Elias, pode-se dizer que “[...] nenhum ser humano é o começo.” (ELIAS, 2006, p. 31). Assim, quando olhamos para os indivíduos é preciso considerá-los como partes de um coletivo.

Dessa forma, também destacamos os avanços nas políticas vigentes no campo da Educação Especial como parte de uma luta coletiva, um resultado (não definitivo) de um longo processo de lutas, fomento de pensamentos e discussões que se deram no âmbito social e nunca individual.

A partir desses avanços, podemos notar que os processos sociais nunca tem um estágio final, ou algo que possa se dizer que é definitivamente o melhor para todos. Educadores e pesquisadores da área estão a todo tempo discutindo novas formas, novos “modelos” de conceber a educação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Observamos nesse processo que, há um determinado tempo passado, o modelo ideal eram as instituições especializadas, e a partir de novas discussões, outras formas de se pensar a educação desse público impulsionaram o desenvolvimento de políticas que garantiram o direito de ingressarem no ensino regular. E isso é um avanço muito grande.

Talvez há alguns anos atrás ninguém imaginou que os estudantes com deficiências consideradas “severas” pudessem ingressar no ensino regular, e até mesmo nas universidades, como tem ocorrido atualmente. Foi através dos movimentos nas relações, das discussões e do fluxo do desenvolvimento social que se garantiu esse direito. Tudo isso fez parte de um processo social, ou seja, de um longo percurso de transformação desenvolvido ao longo dos anos. Esse entrelaçamento dessas muitas ações sociais é que dá forma ao processo civilizador. Mais exatamente, em Elias (1993, p. 194),

[...] dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador.

Com o ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular, fez-se necessário pensar nos recursos para a permanência desses estudantes. A partir daí cada vez mais se considera a questão da estrutura física, acessibilidade e adaptações curriculares e pedagógicas. Todas essas necessidades surgiram a partir de uma política pública resultado de um longo percurso de lutas. Como vemos, os processos sociais nunca possuem um estágio acabado, pois cada vez mais surgem novas situações emergentes com os avanços que decorrem dos processos pelo qual a humanidade passa.

O processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo, gerou o surgimento do cargo de um professor especialista dentro da escola para auxiliar no atendimento desses estudantes. Apoiados em Elias, compreendemos que essa política está atrelada ao fato de que “[...] descobertas científicas, invenções e o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são indubitavelmente fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão”. (ELIAS, 2006, p. 89). Portanto, as profissões são também resultado do fluxo de desenvolvimento da humanidade, à medida que se produzem novas necessidades.

A partir do surgimento do professor especialista vemos que ainda não alcançamos o estágio final, pois os processos sociais, podem caminhar, muitas vezes, para uma direção que não se desejou a princípio, pois, segundo Elias (1993, p.194) os

[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou.

À exemplo disso, é que acabou ocorrendo que os estudantes público-alvo da Educação Especial ficaram à cargo somente desse professor, que inclusive possui uma sala própria e separada para atender esses sujeitos, fortalecendo assim, a visão especialista e clínica do atendimento a esses estudantes. Dessa forma, outros conflitos entre os profissionais dentro da escola se intensificaram em uma jogada de responsabilidades.

Recentemente, em nosso estudo desenvolvido no Município de São Mateus – ES, em um de nossos objetivos específicos nos propusemos a identificar as noções de deficiência que delineiam a constituição de práticas organizativas e de gestão escolar implementadas nas unidades de ensino comum. Para tanto, realizamos entrevistas com três gestores escolares das três escolas que contam com o maior quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial no município.

A partir das entrevistas tivemos a percepção de que ainda é possível identificarmos nas falas de alguns sujeitos a perspectiva médico-clínica da deficiência, que a relaciona à doença e tem como base de pensamento a “cura”, o tratamento ou a reabilitação do sujeito, visando sua adaptação social. Segundo essa perspectiva, esse “tratamento” deve ser realizado, preferencialmente, por um profissional especializado.

Em uma das falas notamos que a falta do professor especializado em uma das escolas é citado como “falta de recursos” pelos profissionais, desmerecendo assim todos os outros professores e demais sujeitos que atuam no contexto escolar. Essa questão nos direciona à perspectiva eliasiana, especialmente, quando o autor aborda a história das profissões. Para Elias, as profissões, bem como o surgimento de sua necessidade são produções sociais:

Profissões, despojadas de suas roupagens próprias, são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas. (ELIAS, 2006, p. 89).

E como essas profissões e necessidades são produções sociais, acreditamos que podem ser adaptadas pelos indivíduos em diferentes contextos e figurações. Trata-se de desenvolver ações que busquem que todos os envolvidos no contexto escolar participem e se sintam responsáveis pela Educação do sujeito com deficiência.

Estabelecendo um paralelo a esse pensamento, destacamos um trecho contido no capítulo em que Elias (2006, p. 54) explica sobre o processo de tecnização e civilização:

Às vezes procura-se explicar o maior número de mortes em determinadas regiões do mundo por meio da referência à precariedade das estradas que as servem. Mas rodovias como tal, não matam. Certamente, se o estado de conservação da pista é pior, exige-se mais cuidado do motorista. Contudo, isso significa que as taxas de acidentes fatais devem-se não às condições das estradas, mas ao fato de que a auto-regulação dos motoristas não está devidamente adaptada a elas.

A citação acima chama-nos atenção e faz-nos estabelecer aqui um pensamento. Imagine que a pista em má conservação seja a escola com precariedade de recursos e o motorista é o diretor, pedagogo, ou até mesmo o professor, não podemos considerá-los como seres isolados, pois todos são interdependentes entre si.

Se não são ofertados os recursos desejados, sugere-se que o motorista se adapte à via para preservar sua própria segurança. E, assim como o motorista possui as habilidades de dirigir que adquiriu durante suas aulas de direção e vivências no cotidiano, o diretor também possui os conhecimentos que adquiriu durante a sua formação inicial como educador e na sua prática no cotidiano escolar.

E também, acreditamos que assim como o motorista possui o desejo de chegar ao seu destino final, mesmo em meio a uma estrada precária, o diretor tem de ter o desejo de conduzir a escolarização

do sujeito com deficiência em meio aos poucos recursos que lhe são ofertados. É um processo de adaptação à via. É um processo de adaptação da escola ao sujeito público-alvo da Educação Especial.

Não se trata de retirar a responsabilidade do Estado na garantia de recursos (estradas boas) e nem de colocar toda a responsabilidade do apoio aos estudantes com deficiência sobre o diretor escolar, mas de garantir que se chegue ao destino final (a escolarização) da melhor forma possível, e para isso, é preciso adaptação à estrada e seus obstáculos.

Recorremos à Elias novamente. O autor aponta que “rodovias como tal, não matam”, mas o grau de cuidado com que se dirige nela sim. Portanto, segundo as nossas análises, não são os obstáculos encontrados no cotidiano escolar com estudantes com deficiência que devem estatizar as práticas. Cabe a todos os que compõem o ambiente escolar e, principalmente o diretor, que é aquele que implementa a política organizacional da escola, saber conduzir zelosamente a educação dos sujeitos público-alvo da educação especial da melhor forma possível, adaptando a escola e os profissionais à esses estudantes.

Assim, cada profissional deve se considerar importante no processo de inclusão, assumindo responsabilidades para com a Educação dos sujeitos com deficiência. Para isso, nota-se a importância de ações que envolvam o coletivo da escola e não apenas um indivíduo.

Norbert Elias nos auxilia a pensar nesse ser coletivo, que aprende em sociedade. Assumindo esse olhar mais amplo, para além do indivíduo é que pensamos a educação, sem deixar de considerar, que as relações estabelecidas no âmbito escolar, bem como as práticas pedagógicas do diretor, professores e demais profissionais também remetem a um longo processo que está ligado também ao processo de civilização.

Compreendendo esse processo existente que perpassa as práticas, a partir daí pensamos nas mudanças que podem ser feitas em relação à adaptação dos profissionais da escola aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em sua obra “Escritos e Ensaios”, Norbert Elias ao realizar suas análises sobre o processo de “tecnização e civilização” traz uma fala muito interessante de um ministro da Grã-Bretanha, que era responsável por provisões militares. Ele diz que “[...] o estágio final da construção de aeronaves ainda não foi alcançado e provavelmente jamais o será. Um modelo considerado melhor hoje pode acabar ultrapassado amanhã. Nunca podemos nos deitar sobre os louros.” (ELIAS, 2006, p. 60). Ou seja, como profissionais da Educação, nunca devemos deixar de pensar, planejar e agir pois, os processos sociais se configuram nesses movimentos considerando muitos passos de muitos indivíduos em uma determinada direção.

Ao falar sobre o processo de tecnização dando o exemplo da fabricação dos primeiros carros e outros meios de transporte, Elias (2006, p. 62) afirma que ele acabou trazendo uma aproximação entre as pessoas, porém, “[...] quanto mais se avança nessa direção, mais evidentes se tornam as diferenças entre os grupos humanos”. Ele demonstra que cresce a competitividade entre os indivíduos que buscam cada vez mais superar uns aos outros. Cada vez mais se tentam lançar novos “modelos”, e com a Educação não é diferente.

Vivemos num mundo emergente, no mundo da humanidade em movimento. Se em vez de aceitá-lo como ele realmente é, nós o considerarmos eternamente imutável ou o tratarmos como o fim do caminho, estaremos cegos ao processo pelo qual passamos. (ELIAS, 2006. p. 66)

Assim como vivemos nesse mundo emergente, em movimento, na escola, que também se enquadra nesse processo, parece ser muito importante considerar as necessidades colocadas hoje no que diz respeito às ações necessárias para a inclusão e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial. E isto nos remete ao trabalho docente na direção escolar que tem potencial para mobilizar novas políticas, pela via do oferecimento de melhores condições de ensino e de aprendizagem para todos na escola.

## **Referências**

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador volume 2: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

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

# **A Bahia já me deu régua e compasso... ?**

## **Sobre estabelecidos, outsiders e a missão presbiteriana na Chapada Diamantina/ Bahia (IFBA)**

Márcia Maria Gonçalves de Oliveira<sup>17</sup>

### **Resumo**

Interessa-me compreender a trama da Missão Brasil Central (MBC) por meio da ação de presbiterianos norte-americanos na Chapada Diamantina. A trama, cujo enredo conheço desde a infância através das histórias que ouvia sobre os americanos na região, toma corpo à medida que analiso documentos e narrativas. Diante da riqueza dos dados, as análises parecem ser limitadas, deixando de lado questões ainda por serem respondidas e/ou aprofundadas. A utilização e apropriação de diferentes fontes (documentos, depoimentos, fotografias) e bibliografia das diferentes áreas (história, educação e sociologia) possibilita compreender a relação entre a missão civilizatória e a educação baiana. Os estudos pós-coloniais (Said, 1990; Bhabha, 2001; Fanon, 1983) foram apropriados em estudo desenvolvido por Moraes (2008) com a intenção de estabelecer uma analogia na interpretação de processos nos quais o domínio através da ação social da educação estabeleceu e criou justificativas para uma missão civilizadora. Os dados analisados mostraram que a relação entre as partes envolvidas não abriu espaço para conflitos diretos, não obstante o estabelecimento de relações desiguais. A dominação foi exercida de forma sutil e, para que isso fosse possível, aspectos das condições de produção da vida local foram cruciais, tais como: o fator socioeconômico, a localização geopolítica da região, bem como a ausência de direitos sociais. O estudo desenvolvido, nesse sentido, destaca que a intenção, implícita, ou mesmo, explícita da presença presbiteriana na Chapada Diamantina era reprodução de sua “cultura”, seu sistema político e econômico por meio de suas instituições, em especial a escola. Por isso, tais práticas estavam estruturadas numa relação de poder, numa ética imposta através de um modelo disciplinar – comportamental, corporal, controle do espaço-tempo, vigilância social e êxito escolar. A ação, bem como a interrupção do projeto civilizatório na Chapada Diamantina, até os dias atuais, é alvo de indagações. A justificativa dada aos mais próximos foi que ao passo em que conseguiram implantar sua missão civilizatória, os missionários afastavam-se, uma vez que tais instituições (religiosas, educativas) eram capazes de “andar com suas próprias pernas”. Contudo, tal justificativa traz outras indagações: qual/quais os reais motivos que levou/levaram a MBC interromper de forma intempestiva seu projeto no Brasil e na Bahia na década de 1970? O cenário político do país na década de 1960/1970 teve alguma relação com tal decisão? Objetivamos compreender a régua, o compasso e os desenhos da saída dos missionários norte-americanos presbiterianos responsáveis pelo projeto civilizador presbiteriano na Chapada Diamantina/Bahia.

Palavras-chave: Projeto Civilizador; imperialismo norte-americano; estabelecidos/outsideers.

### **Abstract**

I am interested in understanding the intention of Central Brazil Mission (MBC) through the eyes of American Presbyterians in the Chapada Diamantina. The story, whose theme I know from childhood through the stories I heard about the Americans in the region, takes shape as I analyze documents and narratives. Given the wealth of data, the analysis will be limited, leaving aside questions still to be answered and / or pursued in depth. The use and appropriation of different

---

<sup>17</sup> Instituto Federal da Bahia. Brasil. Endereço eletrônico: [marcia.goncalves@ifba.edu.br](mailto:marcia.goncalves@ifba.edu.br)

sources (documents, testimonials, photographs) and literature from different fields (history, education and sociology) makes it possible to understand the relationship between the civilizing mission and Bahian education. Postcolonial studies (Said, 1990; Bhabha, 2001; Fanon, 1983) were appropriate for study by Moraes (2008) with the intention of establishing an analogy in the interpretation process in which the domain through social education and action established and created grounds for a civilizing mission. The analyzed data showed that the relationship between the parties involved did not open space for direct conflict, despite the establishment of unequal relations. The domination was exercised in subtle ways, and to make this possible, aspects of the production conditions of local life were crucial, such as the socioeconomic factor, the geopolitical location of the region and the absence of social rights. The study developed in this regard, points out that the intention, implicit, or even explicit Presbyterian presence in the Chapada Diamantina was imposing its "culture", its political and economic system through its institutions, especially the school. Therefore, such practices were structured in a relationship of power, an ethic imposed by a disciplinary - behavioral model, punishment, control of space-time, social monitoring and academic achievement. The action, as well as the termination of the civilizing mission work in the Chapada Diamantina, to the present day, is targeted in the inquiries. The justification given for the termination was that while they were able to deploy the civilizing mission work, missionaries moved away, since such institutions (religious, educational) were able to "stand on their own legs." However, this justification brings other questions: what / which were the real reasons that led MBC to the untimely withdrawal of their mission work in Brazil and in Bahia in the 1970s? Did the political scenario of the country in 1960/1970 decade had something to do with this decision? We aim to understand the measuring stick, compass and designs of the departure of the American Presbyterian missionaries responsible for the presbyterian civilizing mission work in the Chapada Diamantina / Bahia.

Keywords: Civilizing mission work. US imperialism. set/outside.

### **Sobre a régua e o compasso**

Os motivos do fechamento das instituições sociais, especialmente as escolas por parte da missão presbiteriana norte-americana no Brasil, na Bahia e, especificamente, em Ponte Nova/Itacira/Wagner, ainda se mantêm obscuro. Tal fato se revela por meio dos estudos produzidos sobre a ação de protestantes norte-americanos em nosso país. Segundo os relatos de ex-professores e ex-alunos do Instituto Ponte Nova (IPN), presentes na pesquisa desenvolvida por Moraes (2008), a população se sentiu órfã com o fechamento das instituições sociais (hospital, escola e fazenda) mantidas pela Missão Brasil Central (MBC) na década de 1970. O referido estudo destaca a situação socioeconômica das famílias e a ausência da garantia dos direitos sociais (saúde, educação) por parte do Estado como espaço de entrada e justificativa para a permanência dos missionários na Chapada Diamantina. Nesse contexto, certamente, a população via nos missionários presbiterianos norte-americanos, uma possibilidade real de garantia de tais direitos.

Segundo os relatórios produzidos pelos missionários presbiterianos norte-americanos, o sertão e o povo sertanejo foram representados como uma região inóspita, de povos "atrasados", sem nenhuma forma de higiene, onde prosperava o analfabetismo, o alcoolismo e doenças. Nessa direção, encontramos em Bhabha (2001), elementos que justifiquem tal investida.

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Por isso se justifica o comportamento do colonizador que “ao delimitar uma “nação sujeita”, apropriada, dirige e domina suas várias esferas de atividade (p. 111).

O que se verifica, portanto, é o uso de mecanismos cada vez mais sutis, com uso de força ideológica, no intuito de implementar políticas neocoloniais.

Segundo depoimentos de antigos moradores, representantes da COEMAR (Comissão de Missão e Relações Ecumênicas) chegaram sem dar qualquer satisfação às pessoas que atuavam nas instituições (escola, hospital e fazenda) e anunciaram o fechamento, após mais de sessenta e seis anos de posse - física e simbólica. Deixaram acéfalos três dos espaços de coerção e formação ideológica de um povo - assistência educacional, assistência à saúde e apoio à subsistência. Os profissionais que atuavam nas instituições pertencentes a missão, naquele momento, tentaram obter explicações, mas não alcançaram sucesso.

No processo de saída, os missionários, descartaram os bens materiais que concretizavam a missão. Os representantes da COEMAR orientaram os professores que atuavam no IPN a se organizar na forma de associação/cooperativa e adquirir os imóveis (o prédio do IPN e o internato feminino) por valor abaixo do mercado e manter a escola sem os recursos da Missão. A orientação foi acatada e concretizada pelos profissionais e essa versão da história, atravessada por silêncios passou a ser contada pelos antigos moradores de Wagner. De dentro do silêncio o brado questiona os motivos do encerramento da Missão Brasil Central no município de Wagner/BA. Da trama da história escapa a desconfiança da influência do contexto político do país, entre as décadas de 1960/70, em tal decisão.

### ***De Outsiders a Estabelecidos***

De acordo com a investigação desenvolvida por Moraes (id), a presença de missionários norte-americanos na Bahia, especialmente na região da Chapada Diamantina foi marcada por ações de resistência por parte dos nativos. Os antigos moradores do município de Wagner relatam manifestações de intolerância e recusa à presença destes no momento da implantação. Tal resistência pode ser constatada, por exemplo, no episódio da excomunhão<sup>18</sup> de Luiz Guimarães. Tal fato sucedeu em decorrência da venda da Fazenda Ponte Nova, de propriedade de um tenente-coronel reformado da Guarda Nacional, o Sr. Luiz Guimaraes, ao missionário presbiteriano Willian A. Waddel. Após essa transação financeira, o tenente-coronel foi excomungado pela Igreja Católica local.

---

<sup>18</sup> É uma punição religiosa para retirar ou suspender algum membro. Nesse caso, cristão católico, uma condenação espiritual por um ato que afetou a religião e ao credo.

Ao se instalarem na Fazenda Ponte Nova, os missionários deram continuidade ao projeto implantado na cidade de Cachoeira-Ba. Com o fechamento das instituições (igreja e escola) naquela cidade, também sem maiores detalhes, se instalam na nova sede, Ponte Nova. Segundo afirma o missionário Richard Willian Irwing (diretor do Filme O Punhal), dois dias após a chegada do casal na fazenda Ponte Nova, chegaram também as primeiras alunas vindas de campos evangelísticos da missão como o de Campo Formoso, Irecê e Cachoeira (municípios da Bahia).

Há que pontuar a situação dos missionários presbiterianos norte-americanos em nosso país. A Missão e os seus membros chegaram ao Brasil a partir do início do século XIX em condição de *Outsiders*. Se retiraram do país nos anos 1970, na condição de *estabelecidos*, deixando para trás mais que pessoas convertidas à sua fé. A Missão presbiteriana norte-americana, como *estabelecida*, legou uma forma de ver e perceber o mundo no qual eles e os seus convertidos assumiram a condição de referência de poder e mando efetivo nas populações nas quais se instalaram, alçando a condição de distintos. A obra eliasiana, *Os Estabelecidos e os Outsiders* (2000) é pertinente para uma possível compreensão deste caso. Na referida obra, Elias realiza estudo etnográfico em uma pequena comunidade no interior da Inglaterra, Winston Parva, nome fictício, destacando as tensões entre os habitantes, *estabelecidos* e os forasteiros, os *outsiders*, considerados como estrangeiros que não partilhavam os valores e o modo de vida vigentes naquela comunidade periférica urbana. Estes, os últimos, são mantidos à distância no cotidiano, afastados dos locais de decisão, ou seja, da vida social. Os *estabelecidos*, se fundamentam num sentimento de superioridade social e humana em relação ao grupo de fora, *outsiders*. O primeiro, tende a atribuir aos últimos, características negativas: “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Ainda segundo Elias “a auto-imagem do grupo estabelecido tende a se moldar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo – na minoria de seus “melhores” membros. Assim, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim”[...]” (2000, p. 22; 23). Contudo, é oportuno frisar que, no caso dos missionários norte-americanos, aparecem no cenário nacional e baiano na condição de *outsider*, não somente por sua condição estrangeira, mas, sobretudo por conta de sua condição religiosa. Entretanto, no caso analisado por Elias (id),

Não havia diferença de nacionalidade, ascendência étnica, “cor” ou “raça” entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto ao seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional – em suma, quanto a sua classe social. As duas eram áreas de trabalhadores. A única diferença entre elas era a que já foi mencionada: um grupo compunha-se de antigos residentes, instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados (p. 21).

Estudo realizado por Santos (2001), enfatiza a situação de grupos protestantes, entre eles os presbiterianos quando chegaram em nosso país, mais especificamente na Chapada Diamantina. Em seu estudo, destaca a reação de grupos *estabelecidos*, por parte de religiosos católicos contrários a

presença destes. Num jornal que circulava em Morro do Chapéu-Bahia, *Correio do Sertão*, em 1921, essa resistência e preocupação para com a presença americana são evidenciadas. Em um desses exemplares, aparece uma série de indagações a respeito da presença protestante no interior baiano, dando provas de que tal presença não era muito bem-vinda:

Qual será a razão da propaganda protestante em nossa Pátria? Qual será a razão porque, dentre todos os numerosíssimos ramos do protestantismo, somente os metodistas e os presbiterianos calvinistas da América do Norte são propagandistas, isto é, cuidam de fazer adeptos, principalmente entre os católicos romanos? Será por acaso, zelo pela salvação das almas, amor da verdade, desejo de difundir o reino de Jesus Cristo? Há entre nós protestantes ingleses, suíços, alemães, holandeses e suecos, etc. Mas, esses todos cuidam de comércio, de ciência, de indústrias diversas, praticam sua religião como entendem em sua consciência (...) donde provém esse zelo dos protestantes americanos? Será seu amor à religião, sua estima pelos brasileiros ou seu interesse pelo bem de qualquer outra raça ou nação? Por acaso, serão os americanos mais sérios, mais zelosos da fé e mais cheios de amor por Deus e Jesus Cristo? (CORREIO DO SERTÃO, 1921, p. 1-2 apud SANTOS, 2001, p.93-94).

Contudo, segundo a análise desenvolvida pelo teólogo metodista Peri Mesquida (1994), logo a aceitação desse grupo, *outsiders* na sociedade brasileira pela elite nacional foi possível devido a alguns fatores sócio-políticos e econômicos, os quais salienta:

- a) *O desejo das elites progressistas da Região Sudeste do Brasil de fins do século XIX e início do XX, de se aproximarem dos EUA e de imitarem seu modelo político, econômico e cultural, identificando-se com a concepção de mundo e com os ideais republicanos e liberais norte-americanos;*
- b) *O interesse norte-americano de exercer hegemonia cultural, política e econômica no Brasil;*
- c) *ao fato de que a maçonaria, na qualidade de força social e de centro de difusão dos ideais republicanos e liberais, contribuiu para a implantação do protestantismo no Brasil e desempenhou um papel importante na prática da Igreja metodista;*
- d) *A desestruturação da sociedade brasileira durante os últimos trinta anos do século XIX, fato que oferecia a atores sociais internos e a agentes sociais externos a oportunidade de agirem para minar a ordem política, econômica e cultural em vigor e tornar possível a presença no Brasil da Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos, através da educação, e de contribuir para o expansionismo cultural norte-americano (p. 22).*

No entanto, ao passo que iam se instalando, foram buscando alianças com os grupos estabelecidos mais influentes na política e na sociedade de modo geral. Com o tempo e com as ações implementadas em quase todo o território nacional, missionários protestantes, vindos dos Estados Unidos, especialmente, ganharam a “confiança” dos vários grupos que mantinham liderança política e econômica nos mais diferentes estados que, possivelmente, saíram da condição de *outsiders* para a de *estabelecidos*. Isso, certamente porque, além de serem considerados um grupo superior, tidos como exemplo de cidadania e de nacionalidade, tornaram em muitos casos fonte de inspiração.

Nesse sentido, Elias nos oferece algumas pistas para buscar compreender esse caso. No início da obra, *Os Estabelecidos e os Outsiders* (2000), o sociólogo alemão afirma ser a desigualdade uma das marcas distintivas entre grupos e indivíduos nas sociedades humanas. Nessa direção, pontua: “em muitas sociedades do tipo que denominamos “democrático”, a desigualdade é menor ou, se preferirem, a igualdade é maior do que em sociedades avançadas não democráticas [...]”(p. 199).

Ainda segundo Elias (id p. 199),

Ao que parece, quase todos os grupos humanos tendem a perceber determinados outros grupos como pessoas de menor valor do que eles mesmos. O grau de estigmatização pode variar de um caso para outro, e as ações que devem tornar claro para o grupo *outsider* o fato de seus membros serem um objeto de maior desprezo podem ser ruidosas e bárbaras, ou aparecem em uma tonalidade mais amena.

Apesar de Elias (2000) admitir que as análises desenvolvidas por Karl Marx foram pioneiras sobre os conflitos e os processos dos grupos sociais para o desenvolvimento da teoria sociológica, tais conflitos, segundo Marx ocorrem por causa das particularidades estruturais da sociedade em questão. Contrariamente, o sociólogo alemão alega que as análises se apresentam reduzidas visto que, para além dos conflitos de classe, de poder econômico evidenciados nas análises de K. Marx, outros, *à margem do seu campo de visão*, são fundamentais, tais como, os conflitos étnicos, de partidos, entre castas diversas ou Estados-Nacionais.

Todavia, apesar de N. Elias destacar a emancipação das ciências sociais em relação ao modelo marxista – os diferenciais de poder no quadro das sociedades humanas passível de serem explicados a partir do poder econômico; no caso da presença de missionários presbiterianos e sua possível cobertura ao modelo ditatorial, instalado em nosso país entre os anos de 1964 e 1985 não mantém forte ligação com questões de poder econômico de forma ampliada? Isso porque partimos do pressuposto que, dentre outras bandeiras defendidas pelos ditadores estavam às ligadas ao combate às ideias comunistas, inimigas do modelo defendido, essencialmente pelos norte-americanos. Para o pastor presbiteriano João Dias de Araujo, em sua obra, *Inquisição Sem Fogueiras* (1982, p. 31), destaca de forma corajosa e pontual o combate de ideias “modernistas” de parte de religiosos presbiterianos que demonstravam preocupação com a situação política e social do país nas décadas estudadas (1954-1974), denominado por estes de fundamentalistas. Ao discorrer sobre uma possível “onda conservadora” daqueles responsáveis pela ação presbiteriana no Brasil, destaca:

Pelo que estamos vendo, o movimento fundamentalista procurou despertar dentro da IPB<sup>19</sup> dois pontos: a) o fortalecimento do radicalismo conservador, combatendo as “novidades” daqueles que eles rotulam de “modernistas” e “ecumênicos”; b) defender arduamente o sistema capitalista e acusar de “comunistas” todos aqueles que não se simpatizavam com o “fundamentalismo”.

---

<sup>19</sup> Igreja Presbiteriana do Brasil.

Por conta desse comportamento subversivo de um grupo de pastores ligados ao movimento presbiteriano, uma parcela significativa, segundo o mesmo autor, foi levada a julgamento: uma espécie de *inquisição*, nesse caso, destaca que, *sem fogueiras*. O resultado dessa luta foi a expulsão de alguns, outros, enviados a estudos de pós-graduação na Europa e nos Estados Unidos e, uma outra parte, pediu desligamento forçado da igreja por não aceitar conviver sobre controle de suas ideias políticas e sociais. Portanto, caberia a nós outras indagações:

- a) Qual o nível de envolvimento dos norte-americanos com as questões políticas vivenciadas no Brasil e em especial na Bahia nos anos denominados de período de “anos de Chumbo” ou Ditadura Militar?
- b) Por que/ quais motivos os missionários presbiterianos combatiam veemente lideranças religiosas que se aproximavam das ideias marxistas ou “modernistas” como assim denominavam à época, bem como de questões sociais vivenciadas em nosso país nesse período histórico?
- c) No caso específico da ação missionária na Chapada Diamantina, especificamente no Município de Wagner, há relação entre o fechamento das instituições sociais e os últimos acontecimentos políticos do país?
- d) Por que a população não foi informada sobre os reais motivos ao ponto de ser este objeto de curiosidade até os dias atuais?

Ante o exposto, o título desse trabalho que faz alusão à música *Aquele Abraço*, composta e interpretada pelo cantor baiano, Gilberto Gil, o qual homenageia a cidade carioca, mas também para criticar a ditadura militar que ocorria em 1969, ano em que a música foi escrita. Segundo análise contextual da letra, Gil ao ser libertado do quartel no bairro carioca, Realengo, em que passou sessenta dias preso, retornou em uma quarta-feira de Cinzas ao seu povo e a sua cidade e, nesse clima de volta, ele foi deixando seu “abraço” de uma maneira especial ou irônica a todos aqueles que marcaram sua existência. Apesar de a cidade fluminense ser a principal homenageada, este dá destaque para sua terra, a Bahia com o verso, *a Bahia já me deu régua e compasso*. Nesse mesmo espírito, tornou-se inspirador esse fragmento para também pensar a ação missionária presbiteriana na Chapada Diamantina. Seria também esse o espírito dos norte-americanos ao deixar a Bahia, especialmente a cidade de Wagner? Estas e outras questões aqui levantadas serão objeto de estudo em momento oportuno. Estas e outras questões que poderão surgir serão objeto de investigação.

Este estudo se caracteriza como pesquisa documental, pois nossa principal fonte será os diversos documentos produzidos pelos missionários presbiterianos durante sua ação e permanência em nosso país, especificamente em nosso estado. Assim, os arquivos da Igreja Presbiteriana, na Bahia,

em São Paulo e demais Estados e, preferencialmente na Pensilvânia, Estados Unidos serão o *corpus* do estudo.

Afim de analisar os reais motivos de fechamento das instituições sociais (Instituto, hospital e Fazenda) pelos missionários presbiterianos em Wagner, adotaremos a seguinte metodologia:

**1º Momento:** Fase Exploratória – visa realizar levantamento de documentação produzida pelos missionários presbiterianos, norte-americanos junto aos arquivos da Igreja (Central, localizados em Salvador, São Paulo e Pensilvânia – EUA) sobre sua atuação em nosso país e na região da Chapada Diamantina;

**2º Momento:** Fase das Entrevistas - Visa identificar possíveis informantes; identificar um informante-chave, a partir do qual poderemos viabilizar outros contatos de autores participantes do processo. Compreenderá: entrevistas registradas, seguindo um roteiro semiestruturado com atores envolvidos no caso em estudo.

## Referências

ARAÚJO, João Dias. **Inquisição Sem Fogueiras – Vinte anos de História da Igreja Presbiteriana no Brasil: 1954-1974.** 2ª Edição. Instituto Superior de Estudos da Religião, Rio de Janeiro, 1982.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura:** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e Outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Tradução dos Posfácio à Edição Alemã: Pedro Sússekind. Apresentação e revisão técnica: Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** formação do Estado e civilização. Tradução, Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. Vol. 2.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983. (Coleção Outra Gente; v.1).

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil.** São Bernardo do Campo: EDITEO / EDUFJF, 1994.

MORAES, Márcia Maria Gonçalves de Oliveira. **Educação e Missão Civilizatória: o caso do Instituto Ponte Nova na Chapada Diamantina.** Dissertação (Mestrado) - UNEB, Salvador, 2008.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Vicente Sérgio Vasconcelos. **A implantação do presbiterianismo em Wagner, no sertão da Bahia e sua influência sócio cultural.** 2001, 169 f. Dissertação (Mestrado) – UMESP, São Bernardo do Campo/SP.

# Fotografias e práticas pedagógicas: a relação de interdependência entre professor-criança na educação infantil (UFGD)

Samara Grativol<sup>20</sup>

## Resumo

Nos anos de 1980 as questões acerca do atendimento educacional à criança pequena, que chamaremos aqui de Educação Infantil, passam a ser fortemente debatidas. Na Região de Dourados no Mato Grosso do Sul, durante essa década, a educação infantil foi mantida majoritariamente em segundo plano por instituições públicas e particulares, mesmo que em outros contextos da época demonstravam o contrário. Destacamos nesse cenário a influência na educação das crianças pequenas por parte de uma escola que surge nessa década, a Escola Serviço de Educação Integral (SEI) no município de Dourados-MS. Em um momento que a educação voltada à criança pequena busca espaço em todas as vertentes, a Escola SEI enfatizou o atendimento a essas crianças desde sua inauguração. Nesse período, quando a escola surge, em meio ao final da ditadura militar brasileira, a educação das crianças pequenas não era prioridade do governo nem dos sistemas de ensino, pois a legislação do país na época mantinha essa questão de forma vaga, sem expor obrigatoriedade de atendimento, recursos e nem a quem cabia essa preocupação, como fica claro na Lei nº 5692/1971. Pensando neste contexto e nas fontes fotográficas existentes na Escola SEI, propõe-se um artigo norteado pela questão “Como a relação de interdependência professor-criança está configurada nas fotografias de práticas pedagógicas elaboradas na educação infantil da escola SEI? Que concepção de criança pôde-se perceber a partir da figuração apresentada nessas fotografias?” Para isso nos apoiamos nos estudos de Elias (2011) em especial no artigo intitulado “A Civilização dos Pais” (2012) em que Elias se debruça em explicar a relação de interdependência entre adultos e crianças e suas relações de poder. Nesse sentido, para Elias a educação voltada às crianças deve ser realizada de maneira especial. Nas sociedades mais antigas a balança de poder entre adultos e crianças era nitidamente desigual, com o passar dos anos essa balança passou a ser mais equilibrada com o desenvolvimento de uma relação mais igualitária entre adultos e crianças possibilitando uma autonomia significativa por parte das crianças nas tomadas de decisões. Isso se aproxima bastante do ideal de educação infantil que pretendemos a nossas crianças, quando elas se tornam protagonistas das atividades desenvolvidas nessa etapa da educação de acordo com sociólogos da infância como Corsaro (2011). A partir de análises fotográficas apoiadas em Mauad (1996; 2012), Kossoy (1989) buscamos identificar como as relações de interdependência entre adulto (professor) e criança estão configuradas nas imagens de práticas pedagógicas e qual concepção de criança percebe-se nessas imagens, levando em conta a preocupação inicial da escola SEI na educação das crianças pequenas e suas propostas pedagógicas inovadoras para a educação infantil. Em um primeiro momento será apresentado a escola SEI e seu contexto, após esse momento, a análise das fotografias apoiadas nos estudos de Elias acerca da educação da criança.

Palavras-chave: Fotografia. Professor/criança. Interdependência.

## Abstract

In the 1980s the questions about the educational service to the young child, we'll call here Childhood Education, become heavily debated. In Dourados region in Mato Grosso do Sul, during this decade, the kindergarten was kept mostly in the background by public and private

---

<sup>20</sup> Universidade Federal da Grande Dourados. Brasil. Endereço eletrônico: samara\_grativolneves@hotmail.com

institutions, even in other contexts of the time showed otherwise. We highlight in this scenario the influence in the education of young children from a school that emerges in this decade, the Integral Education Service School (CES) in Dourados-MS. In a moment that education aimed at young children search space in all aspects, the School SEI emphasized the care of these children since its opening. During this period, when the school comes in through the end of Brazil's military dictatorship, the education of young children was not a government priority or education systems, because the law of the country at the time kept this question vaguely, without exposing obligation care, resources nor who fit this concern, as is clear in Law No. 5692/1971 Thinking in this context and the existing photographic sources School CES, I propose an article guided by the question "How the teacher-child relationship of interdependence is set in the photographs of pedagogical practices developed in early childhood education CES school? What child design could be seen from the figuration shown in these photos? "For this we rely on Elias studies (2011) in particular in the article entitled " The Father Civilization "(2012) in which Elias focuses on explaining the interdependent relationship between adults and children and their power relations. In this sense, for Elias education aimed at children should be held in a special way. In older societies the balance of power between adults and children was clearly uneven, over the years this balance has become more balanced with the development of a more equal relationship between adults and children allowing significant autonomy by children in the taken of decisions. This closely approximates the ideal of childhood education we want our children when they become protagonists of the activities developed in this stage of education according to childhood sociologists like Corsaro (2011). From photographic analysis supported by Mauad (1996; 2012), Kossoy (1989) sought to identify how the relationship of interdependence between adult (teacher) and children are set on the images of pedagogical practices and what child design is perceived in these images, taking into account the initial concern of SEI school in the education of young children and their innovative teaching proposals for early childhood education. At first you will be presented SEI school and its context, after this time, the analysis of photographs supported the Elias studies about the child's education.

Keywords: Photography. Teacher / child. Interdependence.

## Introdução

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados inserida na linha de pesquisa História da Educação Memória e Sociedade, que se encontra em andamento, no qual uma de nossas fontes são as fotografias preservadas pela instituição que pesquisamos. A instituição em questão se denomina Escola Serviço de Educação Integral (SEI), privada, da rede municipal de ensino do município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Nosso foco em especial, está centrado nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola junto à educação infantil<sup>21</sup>, entre os anos de 1980 a 1995 e por isso nosso presente recorte para o presente trabalho.

As fotografias como fonte de pesquisa nos possibilitam entender e compreender como se dava a cultura escolar presente naquele contexto, seja ela pela organização escolar, seja em relação a professor-criança, criança-criança ou criança-espaço<sup>22</sup>. Considerando a grande quantidade de fotografias, antigas e recentes, preservadas no acervo da escola, achamos de acordo analisá-las conforme estudos de Kossoy (1989) sobre a história através da fotografia. Para ele a fotografia é um gênero da história que perpassa a “ciência e a arte”, ela ainda faz parte do processo histórico e atua como meio de expressão e comunicação. O pesquisador ainda pode contar com essa fonte “como meio de conhecimento visual da cena passada e, portanto, como uma possibilidade de descoberta.” (KOSSOY, 1989, p. 34). Nessa possível descoberta procuramos responder a questão norteadora deste trabalho: Como a relação de interdependência professor- criança está configurada nas fotografias de práticas pedagógicas elaboradas na educação infantil da escola SEI? Que concepção de criança pôde-se perceber a partir da figuração apresentada nessas fotografias?

Ainda sobre fotografia como fragmento para entender o passado, sua reprodução foi/é elaborada por alguma finalidade, se constituindo um meio de informação, conhecimento de valor documental e iconográfico. A imagem representa um testemunho visual e material. “[...] é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada [...]” (KOSSOY, 1989, p. 22).

Devemos compreender as fotografias “como expressão estética, percepção subjetiva, produção autoral, leitura do mundo visível, tramas de ver e registrar visualmente a história, como processo e problema” (MAUAD, 2012, p. 7). Pensar a fonte fotográfica como parte de um processo histórico nos ajuda a compreender diversas características da sociedade na qual se insere nesse

---

<sup>21</sup> O termo educação infantil, utilizado neste trabalho, foi introduzido a partir de 1988, com a Constituição Federal, mas na pesquisa maior utilizamos o termo “pré-escolar” que era usado anterior a este ano, pois temos como recorte temporal 1980-1995. Lembrando que a análise das fotografias em questão estarão inseridas no mesmo recorte.

<sup>22</sup> O espaço é entendido aqui como aquele que proporciona múltiplas experiências, que estimule a imaginação, criatividade e que contribua para a expressão de diversas linguagens, de acordo com Barbosa e Horn (2001).

fragmento do passado. A fotografia é baseada em convenções socialmente aceitas como válidas e, sendo assim, constitui um importante instrumento de análise e interpretação do real.” (MAUAD, 1996, p. 4).

Mas como analisar as configurações de interdependência nas fotografias? Que elementos devemos considerar para análise? É importante esclarecer que somos iniciantes nas leituras das obras de Elias e que por isso vamos considerar o conceito de interdependência da obra “A Civilização dos Pais” e “Sociedade dos Indivíduos” e outros autores como Ribeiro (2010).

As relações de interdependência são configuradas a partir das redes constituídas entre indivíduo e sociedade.

Essas redes de interdependência são constituídas pelos indivíduos que se ligam, voluntária e involuntariamente, por meio de suas inclinações e necessidades. Um argumento básico, porém eficaz, é que as pessoas precisam viver em sociedade para sobreviver, tanto individualmente, como em grupo. (RIBEIRO, 2010, p. 165)

Segundo Elias (1994) esse conceito é simplificado quando ele o compara com uma rede de tecido, sendo esta constituída por inúmeros fios isolados que se ligam uns aos outros, e essa ligação que torna a rede compreensível, ou seja, nem o tecido em sua totalidade nem os fios isoladamente permite tal compreensão. Para Elias as crianças são parte desse processo de rede de relações, não podemos pensar nisso e desconsiderar a existência das mesmas. As crianças nesse processo tiveram de ser subordinadas a vontade dos adultos, a um “mundo nada infantil” (ELIAS, 2012) tendo que ser modelada e conformada a maneiras, normas, condutas e sentimentos que nem os próprios adultos haviam por completo dominado. As crianças não são adultos em miniatura “elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização” (ELIAS, 2012, p. 469). Sem essa intervenção a criança não passaria de um “animal humano semi-selvagem” (IDEM, 1994, p.27.)

Nas análises buscamos compreender nas fotografias essa ligação entre os indivíduos, que nesse caso, são os professores e as crianças na execução das práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição, além disso, procuramos nas imagens fotográficas elementos que possam confirmar essa ligação, como afirma Kossoy (1989), vamos analisar o “assunto das fotografias”: espaço, expressões faciais, gestos espontâneos ou não, olhares e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

### **A Escola Serviço de Educação Integral (SEI)**

Nos anos de 1980 as questões acerca do atendimento educacional à criança pequena, que chamaremos aqui de Educação Infantil, passam a ser fortemente debatidas. Na Região de

Dourados no Mato Grosso do Sul, durante essa década, a educação infantil foi mantida majoritariamente em segundo plano por instituições públicas e particulares, mesmo que em outros contextos da época demonstravam o contrário. Destacamos nesse cenário a influência na educação das crianças pequenas por parte de uma escola que surge nessa década, a Escola Serviço de Educação Integral (SEI) no município de Dourados-MS. Em um momento que a educação voltada à criança pequena busca espaço em todas as vertentes, a Escola SEI enfatizou o atendimento a essas crianças pequenas desde sua inauguração. Nesse período, quando a escola surge, em meio ao final da ditadura militar brasileira, a educação das crianças pequenas não era prioridade do governo nem dos sistemas de ensino, pois a legislação do país na época mantinha essa questão de forma vaga, sem expor obrigatoriedade de atendimento, recursos e nem a quem cabia essa preocupação, como fica claro na Lei nº 5692/1971. A origem da Escola SEI parte de uma professora e psicóloga Dona Ezir Bomfim Estremera Gutierre, que por volta da década de 1940, ainda quando criança, já expressavam o apreço ao tema educação. A menina Ezir com suas bonecas e amigas brincava de “escolinha” e exprimia aquilo que sonhava um dia possuir: uma escola.

Através de documentos da instituição Dona Ezir e seu esposo não tinham condições financeiras para iniciar um projeto educacional. Sendo assim, depois de conversa informal com seu pai, Sr Bomfim, ele propõe subsidiar inicialmente a escola com suas economias, e posteriormente ela arcaria com as despesas com o faturamento que a escola iria proporcionar. Foi a partir de então que a instituição tem sua origem no dia 05 de setembro de 1980, como descrito em ata. Sendo Dona Ezir com formação para assumir a direção da escola como Professora e Psicóloga.

Nos documentos administrativos, percebe – se que a escola pretendida deveria ter um diferencial perante as outras na cidade. A princípio, o nome da instituição já traria essa questão, pois deveria envolver o que seria proposto às crianças.

Como descrito em alguns documentos, o serviço oferecido deveria ser total. A educação deveria ser ofertada de forma interdisciplinar entre as áreas de arte, cultura, meio ambiente, música, entre outras, proporcionando uma educação integral às crianças/alunos de múltiplas experiências. Mesmo a escola não sendo confessional, a ideologia Cristã estaria presente em todos os momentos e com disciplinas de ensino religioso inserida em sua proposta educacional. Esse conjunto de ideias levaria ao nome Serviço de Educação Integral para Pré - Escolar e I Grau – e que hoje se denomina Serviço de Educação Integral - SEI.

As atividades propostas pela instituição eram elaboradas a fim de desenvolver integralmente a criança, como por exemplo, a música, a arte, meio ambiente, brincadeiras e atividades que envolvia a ludicidade, entre elas a piscina e parede mágica, que falaremos mais detalhadamente adiante.

Percebe-se com essas atividades uma preocupação por parte da Escola SEI, com a educação da criança, em especial, a criança menor de sete anos. Essas práticas propostas pela instituição ocorrem em uma época que o atendimento educacional a criança pequena ganha força em discussões, mais que ainda não era efetivado na prática cotidiana escolar. Nessa época, a LDB em vigor era a Lei nº 5.692/1971 que estabelecia a educação para crianças com idade inferior a sete anos, com a possibilidade de educação em escolas maternas, jardins de infância, e instituições equivalentes de acordo com a norma de cada sistema de ensino. Nesse período, quando a escola surge, em meio ao final da ditadura militar brasileira, a educação voltada para as crianças pequenas, não era prioridade do governo nem dos sistemas de ensino, pois a legislação do país mantinha essa questão de forma vaga, sem expor obrigatoriedade de atendimento, recursos e nem a quem cabia essa preocupação.

Em alguns locais do país, na década de 1980, podemos dizer que essas práticas estavam sendo desenvolvidas com mais propriedades e estudos, como São Paulo e Rio de Janeiro, mas no interior brasileiro acontecia de forma gradual e a passos lentos, como em Dourados – MS.

Ao abordar prática pedagógica estamos falando de algo que está imbuído em um contexto mais amplo, nas práticas sociais, pois envolve o contexto educativo além da esfera escolar se constituindo a partir das relações sociais. As práticas pedagógicas segundo Souza (2005) são atividades rotineiras, que são desenvolvidas dentro da escola, podendo se constituir de duas formas: a primeira de depósito de conteúdo, ou a bancária conforme Freire (1987), como também pode ser planejada visando a transformação da criança/aluno.

Conforme Veiga (1992, p.16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”.

Pensando na prática pedagógica como possibilidade de transformação e reflexo da prática social que acontece fora dos muros da escola, nos reportamos às atividades desenvolvidas na escola SEI para as crianças do pré-escolar.

Como reflexos das discussões que vinham se repercutindo no país acerca da educação para a criança menor de sete anos, as propostas de atividades da instituição, pelo que podemos perceber nas fontes, tinham o propósito de proporcionar aprendizagem através de experiências, tanto sensitivas, exploratórias, imaginária e lúdicas de forma geral. Essas práticas eram rotineiras e desenvolvidas para as crianças pequenas, o que vai de acordo com a sociologia da infância onde se respeita a criança, desenvolvendo atividades centradas na mesma e a tornando protagonista do processo de aprendizagem (CORSARO, 2011).

Percebemos, a partir das fotos, que as atividades, apesar de dirigidas e conduzidas pelos adultos, mostram o aspecto da ludicidade como uma característica importante a ser cultivado. Nossas

leituras até o momento, não indicavam na cidade instituições educativas de pré-escolar com atividades que abordassem essas questões para a pequena infância, no qual se valorizava as questões do imaginário, lúdico, faz de conta, fantasias, texturas, experiências múltiplas para o desenvolvimento infantil.

A “Parede Mágica” era/é uma atividade que contemplava bem essas questões. Elaborada com uma tinta especial, vinda de São Paulo - SP permitia às crianças do pré-escolar se expressar de forma livre, executando diversos movimentos com a tinta em uma parede de azulejos. Essa atividade era destinada exclusivamente às crianças do pré-escolar, ou seja, todas as turmas participavam desde o Maternal à Pré-Escola. A tinta era especialmente desenvolvida para as crianças, segundo funcionários da escola, era lavável e antitóxica e ao que nos parece, devia ter um gosto agradável, pois nos registros fotográficos da escola, várias crianças aparecem degustando seus dedos e seus lábios, todos cobertos com tinta, com semblante de quem apreciava algo, e os professores pareciam não impedir, dando a entender ser algo seguro. Garantindo além de segurança, a possibilidade de novas experiências.

Essas brincadeiras elaboradas na parede mágica estão retratadas em diversas fotografias da instituição. Professores também faziam parte das brincadeiras de forma ativa, quando percebemos suas roupas e várias partes do corpo tomados pela pintura. A princípio identificamos apenas uma cor de tinta, mas não podemos afirmar ser a única, já que era de tom escuro, podendo ser uma mescla de vários tons juntos.

As atividades desenvolvidas na piscina foram planejadas já na elaboração dos documentos para autorizar o funcionamento da Escola SEI. Com esse documento percebemos que havia o interesse da escola em proporcionar tal experiência em relação às crianças. Segundo relatos de funcionários da instituição, o espaço da piscina era um diferencial da escola, pois naquele momento apenas ela oferecia.

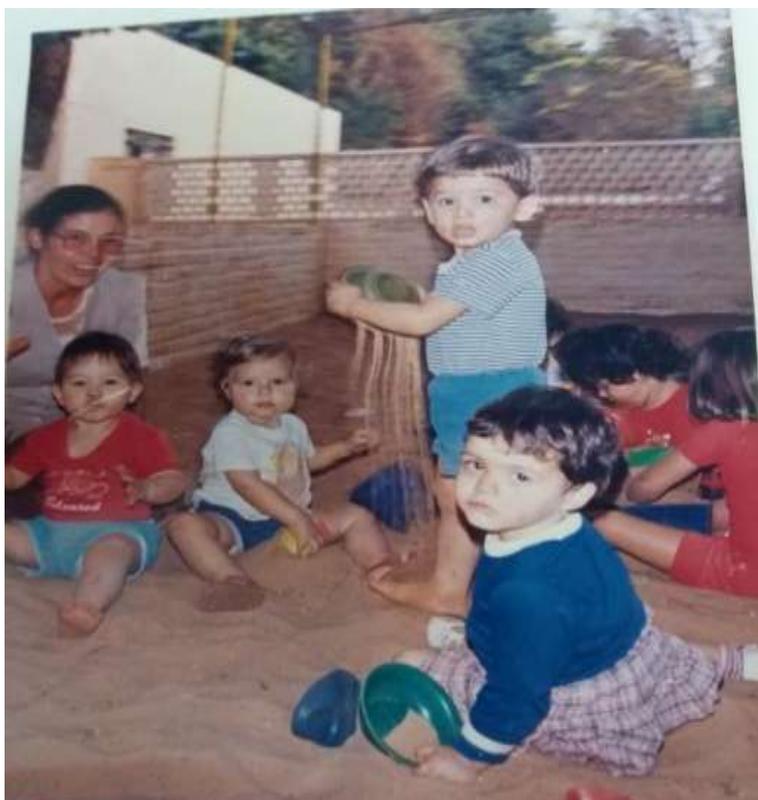
A princípio, no primeiro prédio onde a escola funcionou, a piscina foi adaptada ao ambiente, ou seja, aproveitaram um espaço “vazio” no pátio. Apesar de estar em um local relativamente pequeno, ainda assim podemos considerar que as experiências vividas/desenvolvidas naquele espaço eram consideradas tão importantes quanto às outras nos demais.

Outro espaço que percebemos ter uma importância é uma área arborizada existente dentro do espaço escolar. A experiência com o meio ambiente também eram e são até hoje valorizadas como aspecto pedagógico importante para a formação das crianças. No documento redigido pela escola em busca da autorização para funcionamento, existe um espaço dedicado a esse local dentro da escola, o chamado “bosque” e que hoje se chama “fazendinha” onde se cria algumas espécies de animais. O bosque no qual encontramos no documento de autorização era um espaço com uma vegetação rasteira e com grandes árvores e espaço entre elas.

No ano em que começaram as atividades da escola, em 1981, a escola promoveu o dia da árvore, que é comemorado em 21 de setembro. A experiência oportunizada às crianças foi de plantar mudas de árvores, além das diversas atividades lúdicas que ocorriam no bosque da escola.

### **Análise das Fotografias**

Como dito acima, consideramos importante na construção da análise das fotografias o conteúdo que compreende as imagens, ou seja, seu assunto, espaço, expressões faciais, gestos espontâneos ou não, olhares e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Seleccionamos fotos de acordo com as práticas pedagógicas elaboradas na instituição na qual tínhamos registros, no total são cinco distribuídas em atividades de caixa de areia, piscina, parque, dia da árvore e parede mágica.



Fotografia 1 – Brincadeira na caixa de areia. Fonte: Acervo Escola SEI (1980).

Na fotografia acima, percebemos em primeiro plano duas crianças olhando diretamente para a câmera, uma está sentada com um brinquedo verde em sua mão, o que parece ser um prato, a outra criança está em pé, derramando areia de um brinquedo. Mais atrás, percebemos duas crianças sentadas na areia, uma também com um brinquedo nas mãos e a outra parece atender a um gesto da professora que parece apontar para a câmera, o que faz as duas crianças juntamente as duas primeiras olhar para mesma. Os pequenos atendem ao seu pedido, mas não deixam de fazer a atividade devido ao acontecimento, alguém os fotografando. Em segundo plano podemos perceber um grupo de crianças, três no total, que parecem não ter se importado com a movimentação do momento. A professora aparece sentada juntamente com as

crianças na areia, a colocando em uma mesma posição, ou seja, uma posição igualitária onde a balança de poder se equilibra, fala diretamente com elas, olhando nos olhos na mesma altura. Percebemos que esse posicionamento da professora, respeita o processo de desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e protagonismo no qual envolve as crianças quando ocorre o registro, elas desenvolvem atividades não somente de forma livre mas também lúdica. É interessante pensar que a professora não só elabora a atividade como também dela participa. O espaço é coberto e cercado, que se percebe pela sombra no local e pelos muros ao redor.



Fotografia 2 – Brincadeira na Piscina. Fonte: Acervo Escola SEI (1981).

Na imagem podemos perceber 9 crianças e um adulto, a considerar o tamanho do pé que identificamos saindo da água. Nenhuma criança/adulto olha diretamente para a câmera parece não se importarem com a presença do fotógrafo. 5 crianças estão brincando com o professor tentando subir em cima de seu corpo, ao que parece estar divertido, devido a expressão facial de sorrisos. As outras 4 crianças estão em volta brincando com a água, algumas parecem correr, outras simplesmente brincam sozinhas, o que podemos deduzir ser uma brincadeira de faz de conta. Na piscina não há nenhum brinquedo, somente as crianças e o professor. Ela não é de grande profundidade, já que a água fica abaixo da região do quadril das crianças que têm em torno de 4 anos de idade. O professor permite às crianças o contato direto com ele e participa de maneira ativa da brincadeira na piscina. A imagem nos revela uma relação de intimidade, igualdade e diversão para ambas as partes. O espaço em que se localiza a piscina tem um gramado ao fundo, a piscina mais a frente com calçadas. O Espaço é todo cercado, o que podemos concluir fazer parte da segurança das crianças.



Fotografia 3 – Brincadeira no parque. Fonte: Acervo SEI (1980).

No parque podemos perceber ser um local amplo, onde está acontecendo diversas atividades aleatórias. Em primeiro plano observamos 5 crianças no brinquedo balanço, 2 delas em um mesmo balanço que tem em torno de 2 anos de idade. Atrás delas a professora os embala, os segurando para não cair. Na extremidade da fotografia percebemos mais um adulto, que pode ser outra professora, pois no local pode se perceber crianças mais velhas. Apenas uma criança do balanço olha diretamente para a câmera com um sorriso, demonstrando estar gostando da brincadeira. Ao fundo em segundo plano, há um grupo de três crianças brincando sobre grandes pneus. Ao olhar atentamente a fotografia, podemos concluir que as crianças havia saído de uma outra atividade. A criança que a professora apoia, outras duas no lado direito da fotografia e uma criança ao fundo de costas parecem estar vestindo uma espécie de capa, como de um super – herói. Um ponto interessante é que as crianças que estão com esse adorno são meninos e de diferentes idades, o que pode ter sido uma atividade em conjunto com outras turmas. Há uma menina

brincando no balanço na extremidade direita da fotografia, ao que parece também utilizar um adorno, nesse caso uma “coroa de princesa”, reforçando um esteriótipo que até os dias atuais tentamos desconstruir. A professora que apoia uma das criança, está utilizando um vestido claro e calçado baixo. O que pode ter impedido de participar mais ativamente na brincadeira. Uma outra pessoa que acreditamos ser uma professora parece estar usando roupas mais confortáveis, mas ao que tudo indica é devido sua condição de gestante.



Fotografia 4 – Dia da árvore. Fonte: Acervo Escola SEI (1981).

Na fotografia percebemos todas as 6 crianças que aparentam ter 2 ou 3 anos de idade, em primeiro plano, estão envolvidas na atividade, plantar mudas de árvores, não podemos dizer com certeza se há apenas crianças na imagem, já que existe alguém atrás de uma das crianças na extremidade direita da fotografia. Há uma outra criança de pé, na qual só podemos ver a perna esquerda na lateral esquerda da fotografia. O local da atividade é próximo ao muro da escola, na qual mostra uma importância em preservar os espaços mais ao centro do pátio onde as crianças irão brincar quando a árvore crescer. A fotografia foi tirada por um adulto, como se percebe ter sido clicada de cima para baixo.



Fotografia 5 – Parede mágica. Fonte: Acervo SEI (1981)

Na imagem podemos perceber a presença de 15 crianças de aproximadamente 3 anos de idade que acabaram de participar da brincadeira da parede mágica, pois todas elas estão sujas com a tinta. Dessas, 8 olham diretamente para a câmera. As outras estão observando os colegas, saboreando os dedos e fazendo caretas uns para os outros. Ao fundo podemos ver a parede pintada após a atividade. Do começo ao fim ela esta com marcas das crianças. Percebemos junto às crianças duas pessoas, que pode ser a professora e a monitora. Elas também participaram da atividade. E isso pode ser percebido não só pelas roupas cobertas de tinta, mas também pelas marcas de mãos adultas na parte superior da parede azulejada logo atrás. Outra criança também está na fotografia, quase não a percebemos. Ela está na extremidade esquerda da fotografia segurando a mão da professora, porém só aparece parte de seu braço.

### **Algumas Considerações**

Ao pensar como, nas fotografias de práticas pedagógicas do pré – escolar da escola SEI, está configurada as relações de interdependência existente entre criança e professor percebemos que a balança de poder por ora é equilibrada e por ora não. Ao percebermos o engajamento dos profissionais em proporcionar atividades que possibilitem diversas experiências de aprendizagem, a partir da ação concreta e pela participação ativa na maioria das fotografias. A relação de igualdade presente em sua maioria nos permite compreender que na década de 1980 estava presente essa perspectiva de prática pedagógica entre criança e professor do pré-escolar da referida instituição, e como já dissemos isso era difundido nas regiões mais centrais do país e não em seu interior. A relação de interdependência é percebida por todo o contexto em que a prática é desenvolvida.

No espaço em que acontece a atividade percebemos todo um trabalho que vêm antes do registro fotográfico, pois, a preocupação, o cuidado pelo bem está da criança foi pensado antes mesmo do início da prática. O cercado da piscina e sua profundidade, a caixa de areia sob a sombra, a preocupação em despertar a consciência ambiental ao mesmo tempo que pensa no espaço que as crianças poderiam ocupar para outras brincadeiras. Do mesmo modo percebemos uma educação que visa estereótipos de gênero em suas atividades, no caso da brincadeira, que supomos ser, heróis e princesas, o que nos mostra uma educação marcada pelas “coisas de menino” e “coisas de menina”. Porém nessa questão não nos aprofundaremos.

É nesse sentido que reforçamos o que Veiga (1992) nos trás, a prática social refletida na prática pedagógica.

A interdependência entre criança e professor configurada nas práticas pedagógicas nos mostra que a relação existente entre ambos é em sua maioria o cuidado, mas que também se configura em participação, onde o aprendizado acontece com o envolvimento de ambos indivíduos, um aprende com o outro, a criança aprende com alguém mais experiente e o professor com alguém que pode lhe mostrar diversas maneiras de ensinar e aprender.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 5.692/1971*. Brasília, 1971.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Artmed: Porto Alegre, 2011. ELIAS, Norbert. *Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994. ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador Vol. I: Uma História dos Costumes*. Trad. Ruy Jungman. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. A Civilização dos Pais. In: *Revista Sociedade e Estado*. vol. 27, n. 3, 2012, p. 469-493.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, 1996, p. 73-98.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MONTEIRO, Charles. *Fotografia História e Cultura Visual: Pesquisas Recentes*. EdiPUCRS: Porto Alegre, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

RIBEIRO, Luci Silva. *Processo e Figuração: Um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias*. 2010. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. 281f.

# Estigma e segregação residencial: o caso do Conjunto Habitacional Mucajá em Macapá-AP

Laércio Gomes Rodrigues<sup>23</sup>

## Resumo

Este trabalho apresenta o projeto de pesquisa de mestrado, qualificado em 2016. Objetiva-se explicar as inter-relações entre os moradores de fora e os moradores de dentro do Conjunto Habitacional Mucajá (CHM), em Macapá-AP, região Norte do Brasil. Os moradores do conjunto popular são provenientes de uma favela que havia nas proximidades, extinta com a inauguração do CHM, em 2011. Pretende-se utilizar a teoria da figuração Estabelecidos-Outsiders, de Norbert Elias, para explicar as inter-relações de vizinhança cuja hostilidade interfere, inclusive, na espacialidade da cidade que tem como correspondentes, respectivamente, o estigma e a segregação residencial.

Palavras-chave: Conjunto habitacional. Estigma. Preconceito. Segregação.

## Abstract

This work presents the master's research project, graded in 2016. It aims to explain the interrelationships between the residents from outside and residents within the Mucajá Housing Project (CHM, Conjunto Habitacional Mucajá) in Macapá-AP, northern region of Brazil. Residents of the housing project are originally from a slum that was nearby, which was razed with the inauguration of the CHM in 2011. The aim is to use the theory of figuration Established-Outsiders by Norbert Elias, to explain the neighboring interrelationships whose hostility interfere even in the spacing of the city that has the corresponding, respectively, stigma and residential segregation.

Keywords: Housing Project. Stigma. Prejudice. Segregation.

## Problematização

Esta pesquisa pretende explicar as inter-relações sociais estabelecidas entre moradores de fora do Conjunto Habitacional Mucajá (CHM) e os que residem dentro do conjunto popular. Localizada em Macapá-AP, região Norte do Brasil, o CHM situa-se no bairro do Beiril, distante 2,5 km do centro da cidade.

Os moradores do CHM são, em sua maioria, provenientes de um assentamento precário que havia próximo, conhecido como Favela do Mucajá. Em 2011, sob a execução da Prefeitura Municipal de Macapá (PMM), os moradores foram transferidos para o conjunto popular, e o assentamento deixou de existir.

---

<sup>23</sup> Universidade Federal de Pernambuco. Brasil. Endereço eletrônico: [Laerodrigues1@hotmail.com](mailto:Laerodrigues1@hotmail.com)

O CHM é o primeiro grande empreendimento da produção estatal do *habitat* amapaense. Ele Possui 37 blocos com 16 unidades habitacionais, verticalizados (04 andares), totalizando 592 apartamentos, dispostos em 30.844,31 m<sup>2</sup>.

Situado na Rua Jovino Dinoá, no bairro do Beírol, o CHM fica próximo de diversos equipamentos públicos: como escolas públicas, quartel da Polícia Militar, Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), Unidade Básica de Saúde (UBS), complexo turístico e de lazer Beira Rio, complexo turístico e de lazer Araxá, Serviço Social do Comércio (SESC), Sistema Integrado de Atendimento ao Cidadão (SIAC), etc.

No que concerne à habitação enquanto construção edificada, as condições de instalação de moradia das famílias melhoraram significativamente, pois saíram de um assentamento precário – inclusive sujeito a desabamentos – e passaram a residir em apartamentos. Entretanto, no que diz respeito às questões sociais, as famílias se viram numa figuração com o entorno que as responsabilizam pelos problemas da violência urbana. Desta figuração diversos mecanismos ideológicos são utilizados para atingir os residentes de dentro do CHM, como o estigma e a segregação residencial.

A imagem do CHM como um lugar violento alcançou, inclusive, os meios de comunicação de massa que passaram a destacar os casos de violência, associando, direta ou indiretamente, o conjunto Mucajá à violência. Vejamos alguns exemplos: em outubro de 2012, isto é, um ano após a inauguração, um dos destaques da capa do Jornal do Dia era: “Moradores do Mucajá viram reféns de bandidagem”. No texto, a matéria abordava a questão da violência que ocorria nas redondezas e dentro do CHM, como os assaltos e o abuso de autoridade praticado por policiais militares (JORNAL DO DIA, 2012).

Antes da ocupação do CHM pelos segmentos que moravam na Favela do Mucajá, esta permanecera no anonimato. Nessa época o lugar era apenas mais um assentamento precário pouco conhecido pela sociedade mais ampla, exceto pelas notícias de jornais que relatavam alguns casos de desabamento de barracos no período chuvoso, além do trabalho da Defesa Civil e da Secretaria Municipal de Assistência Social. Raras vezes eram feitas reportagens que envernizassem a questão da violência na então Favela do Mucajá<sup>24</sup>.

Sabe-se que a violência é um fenômeno facilmente encontrado nas cidades, o que chama a atenção, no caso específico aqui discutido, é que ela é evocada somente depois da realocação das famílias que viviam na favela para o conjunto popular. Há de se considerar que as mudanças espaciais do assentamento precário para o conjunto popular foram mínimas. De acordo com PMM (2012), responsável pela

---

<sup>24</sup> Num levantamento prévio feito nos jornais impressos de Macapá constata-se que as reportagens centravam-se na questão dos deslizamentos das casas, como exemplo tem-se a matéria de 16/01/2003 do Jornal do Dia: “Vila do Mucajá sofre perigo de desabamento”, noticiando sobre o risco de desastre ambiental; o mesmo jornal nos dias 04/12/2008 e 05/12/2008 trazia, respectivamente, as matérias “tensões” e “Mucajá: a vida por um fio”, ambas relatando o perigo dos desabamentos provocados pelas chuvas.

execução por esse projeto habitacional, não houve o incremento de pessoas externas à área da favela, isto porque o CHM foi totalmente direcionado aos indivíduos que moravam na Favela do Mucajá.

Vale ressaltar que o objeto deste estudo não é debater casos de violência nem o crime organizado<sup>25</sup>, caracterizados pelas violações das normativas legais vigentes no Brasil, cuja descrição encontra-se tipificada nas legislações penais. O interesse, aqui, centra-se nas figurações de indivíduos e grupos, que a depender de sua coesão grupal, podem acionar diversos mecanismos de poder para hostilizar outro grupo, este com menor capacidade de coesão grupal (mecanismos como o estigma e a segregação).

Focalizando no CHM, faz-se o seguinte questionamento: como explicar o sistema ideológico depreciador (de apartação e de criminalização) que envolve, numa relação desigual, moradores do conjunto habitacional e os que residem no seu entorno?

## **Objetivos**

Geral: explicar as figurações sociais estabelecidas entre moradores de fora do CHM e os residentes de dentro do conjunto popular.

Específicos: a) Caracterizar o processo de construção histórica do estigma que acompanha moradores de habitações populares; b) Identificar as representações sociais reproduzidas por jornais impressos a respeito do CHM; e c) Explicar processos de segregação, que envolve moradores do CHM e moradores situados a seu entorno.

## **Referencial teórico**

Ao olhar para as cidades contemporâneas, Caldeira (2000) explica que, durante o Período Colonial, o isolamento de classes diferentes acontecia no plano simbólico. Com a reestruturação urbana, o desenvolvimento dos sistemas de transportes e o medo de sofrer algum tipo de violência, os mais ricos passaram a residir apartados dos demais segmentos. Outro motivo não menos importante que este – cuja raiz se sustenta no campo ideológico – é a necessidade de sentir-se distinto, superior aos demais (LEITAO, 2014).

Esses processos alinham-se a uma inversão da ideia do espaço público, uma vez que os ricos abandonam a esfera pública tradicional e elaboram, como base no capital, seus espaços privados. Nestes locais, o principal requisito é ser capaz de consumir, ou seja, a chamada cidadania privada, uma cidadania que é concedida somente a quem pode pagar por ela (KOVARICK, 2002). Assim, a ideia do espaço público como um lugar aberto e de igualdade é prejudicada em sua essência.

A ideologia propagada é o da evitação, ou seja, a mistura social é encarada como confusão, desarmonia, desordem. Assim, surgem lugares específicos para classes detentoras de recursos – enclaves fortificados –

---

<sup>25</sup> A violência e o crime são variáveis que se relacionam com objeto empírico, mas não constituem o ponto central da investigação.

habitações que vendem não somente a ideia de segurança, como também um novo conceito de viver. Por outro lado, a população mais pobre, que se adensam cada vez mais nas grandes cidades, sem contar com políticas públicas contínuas de habitação – capazes de fazer frente ao déficit habitacional – passam a ocupar as favelas, destituídas de infraestrutura, de bens e de serviços (KOVARICK, 2002).

Para muitos, morar na favela não é um descenso social somente por questões de precariedade nas condições físicas e ambientais, ou pela situação de irregularidade da propriedade do imóvel, mas, sobretudo, porque existe uma ideia que associa a favela à vagabundagem e à desordem, lugar de viciados e criminosos (KOVARICK, 2002).

Essa imagem constitui um estigma, que, por sua vez, desdobra-se em segregação residencial. Relega-se a maioria da população a viver em ambientes urbanos, muitas vezes de alto valor para o mercado imobiliário, mas que não contam com infraestruturas básicas, bens e serviços.

A noção de estigma relaciona-se, diretamente, às expectativas que baseiam as relações sociais. De acordo com Goffman (2008), ao entrarmos em contato com uma pessoa desconhecida, os primeiros aspectos que ela apresenta nos fornecem informações capazes de prever a sua categoria e seus atributos, o que, num primeiro momento, definirá sua *identidade pessoal e social*. Estes aspectos são considerados *identidade social virtual*, pois foram concebidos na ideia *a priori* do outro, ou seja, numa ideia cujos elementos se baseiam em concepções (imagina-se que a pessoa ou o grupo “deveria ser de um jeito ou de outro”). Em seguida, passamos a gerar expectativas normativas com base nessa ideia. Sob esse ângulo, o que a pessoa demonstra possuir é chamado de *identidade social real*.

No processo de interação, quando a *identidade social real* revela-se, e se esta não condiz com as expectativas normativas (ou seja, com a identidade social virtual), tais indivíduos e grupos são reclassificados. Caso o novo atributo seja considerado negativo, essa pessoa (ou grupo) será estigmatizada. Passa-se a considerar esse outro como se fosse

[...] de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total reduzindo-o a uma criatura estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN 2008, p. 12).

O estigma emerge das relações sociais entre indivíduos (ou grupos) que, por sua vez, ocupam posições definidas na estrutura social. Assim, não é o atributo em si que estigmatiza alguém, mas são as relações entre indivíduos (ou grupos) que classificam se determinado atributo é ou não desabonador.

A imagem desviante associada aos moradores das favelas – que os enquadra como criminosos ou desordeiros, de menor valor humano – acompanha-os por longo tempo, mesmo quando políticas públicas habitacionais lhe são direcionadas. Ainda assim, é possível identificar tais processos de estigma e segregação.

Gondim (1981), por exemplo, discorre sobre a situação de estigma. As ramificações dele atingem agentes técnicos ou políticos que são responsáveis pela implementação de políticas de habitação popular no Rio de Janeiro. Seu estudo abrange os anos de 1962 a 1975. Nele a autora constata que as práticas desses atores estavam eivadas de uma imagem pejorativa a respeito do morador da favela. No discurso e na prática, eles justificavam a eliminação das favelas. A autora constatou, ainda, que as ações estatais se ocorriam de cima para baixo, isto é, sem nenhum canal de participação ou garantia de continuidade.

Quanto à etimologia da palavra *segregação*, este termo provém do latim *segrego*, cujo significado deriva da ideia de *separar do rebanho*. É utilizado para designar, precisamente, a separação e o isolamento de agrupamentos humanos. Têm-se, como exemplo, as prisões, os hospitais de doenças de contágio, os conventos enclausurados, entre outros, como modalidade desses espaços. (VASCONCELOS, 2004).

A Escola de Economia Humana, ou a Escola de Chicago, foi a primeira a introduzir o conceito *segregação* nas análises acadêmicas, no primeiro quartel do século XX. Suas análises centravam-se na realidade norte-americana. Estudos de R. Park de 1916, por exemplo, consideram segregação como distribuição populacional nas grandes cidades. Em outro trabalho desse autor de 1926, a segregação populacional processa-se primeiro com base na língua e na cultura e depois com base na raça (VASCONCELOS, 2004).

De acordo como Vasconcelos (2004), a história ocidental apresenta diversas expressões de fenômenos de apartação de segmentos sociais. Um dos primeiros registros é o gueto de Roma, em 1556, que, por ordem papal, determinou o claustro aos judeus da cidade. O gueto era cercado por muros e os judeus eram impedidos de circular à noite, como também nos dias santos e feriados. Outro exemplo foi o gueto judeu de Varsóvia, elaborado pelos nazistas na Segunda Grande Guerra: uma atualização sinistra daquele que existiu na Roma quinhentista.

O uso da expressão *gueto* foi incorporado pela Escola de Chicago para designar os ‘cinturões negros’ das cidades norte-americanas. Aliás, a sociedade americana, até a década de 1960, tornou legítima a discriminação racial e a exercia por meio da legislação e de práticas de controle restritivo. Disto, obrigou norte-americanos de linhagem africana a residir em bairros apartados dos demais, dando origem às comunidades segregadas (VASCONCELOS, 2004).

Conforme propõe Souza (2013), quando há constatação que, no cotidiano, os indivíduos e os grupos sentem-se segregados, isso, por si só, já merece uma investigação a respeito de uma representação espacial. Extrapola-se, assim, a etimologia da palavra, isto é, o uso da terminologia puramente técnica.

Considera-se segregação a expressão espacial da desigualdade e da assimetria social (mais frequente de classes, e eventualmente de raça e etnias, etc.). A escala pode tornar nebuloso o processo de apartação, como no passado, onde senhores e escravos residiam física e praticamente no mesmo lugar, separados pelas paredes da Casa Grande e os muros da Senzala, ou no presente, na destinação de elevadores de serviço ou nos quartos de empregadas (SOUZA, 2013).

Estigma e segregação residencial são expressões das inter-relações humanas que se materializam, inclusive, na espacialidade urbana, impedindo segmentos sociais de usufruir o direito à cidade. Para sua compreensão é necessário uma reflexão das relações ou figurações que os homens estabelecem entre si, vivendo em sociedade. Elias (1970, p.15) compreende sociedade a conjunção de pessoas

[...] que através de suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras. Estas pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados.

O conceito de configuração é um esforço de superar a ideia que contrapõe indivíduo e sociedade, encarados independentemente um do outro, para introduzir uma compreensão que incorpora os dois níveis distintos, porém inseparáveis da realidade humana. Ratificando, a configuração é um instrumento conceitual que visa “afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes” (ELIAS, 1970, p. 141).

As configurações humanas funcionam como “cadeias de relacionamentos entre indivíduos que se formam inexplicavelmente, se dissipam e se transformam”, em suma, se dinamizam em todas as sociedades, sobretudo nas mais complexas (SIMÕES 2009, p. 25).

Existem diversos tipos de figurações. Elias & Scotson (2000), por exemplo, elaboraram a teoria figuracional *estabelecidos-outsiders*. Esta teoria emergiu de um estudo realizado por ambos. Eles analisaram as propriedades gerais das relações de poder, em uma pequena comunidade de trabalhadores na periferia urbana da Inglaterra, na década de 1950.

O lugarejo recebeu o nome fictício de Winston Parva e estava subdividido em 3 zonas (bairros) distintas: na zona 1, residiam famílias com maior concentração de renda, enquanto, nas zonas 2 e 3, moravam os operários das fábricas locais e suas famílias. Estas duas últimas pareciam muito semelhantes em termos de padrão habitacional, nível educacional, trabalho, religião, origem étnica (cor/raça) etc. Entretanto, verificaram-se profundas diferenças entre uma e outra – os habitantes da zona 2 sentiam-se imensamente superiores aos moradores da zona 3, e serravam fileiras contra estes, estigmatizando-os.

De acordo com Elias e Scotson (2000, p. 65), os antigos residentes

[...] desenvolveram como arma uma ‘ideologia’, um sistema de atitudes e crenças que enfatizava e justificava sua própria superioridade, e que rotulava as pessoas do loteamento como sendo de categoria inferior. Construída em torno de alguns temas estereotipados, sua ideologia de status disseminou-se e foi mantida por um fluxo constante de fofocas, que se agarrava a qualquer acontecimento da ‘aldeia’ que pudesse ajudar a engrandecer a comunidade ‘aldeã’ e a qualquer acontecimento, entre as pessoas de outra zona, capaz de reforçar a imagem negativa do loteamento.

O mecanismo acionado para diferenciar o grupo dos melhores era tão somente o tempo de residência no lugar, e isso funcionava como elemento de coesão grupal, e, simultaneamente, definia a concentração de poder sobre o outro grupo. A exclusão e o estigma (humilhação e rejeição) atuavam como armas de poder

usadas contra os novos residentes – por um lado preservava a identidade grupal, afirmando sua superioridade, e, por outro, mantinha ‘os de fora’ em seu lugar.

Importa esclarecer que o fenômeno empírico encontrado em Winston Parva fora essencial para a construção da teoria da figuração *estabelecidos/outsiders*. A teoria está compreendida, de modo geral, na relação interdependente de dois ou mais grupos, um destes com alto índice de coesão, quando comparado aos demais. Essa integração diferencial do grupo lhe permite reservar ou destinar a seus membros a posição social com potencial de poder mais elevado, reforçando a coesão, e, ao mesmo tempo, impossibilitando tal posição aos membros dos demais grupos. Esses membros são julgados como pessoas de menor valor humano (dependendo do nível de concentração de poder os *estabelecidos* podem, inclusive, negar aos *outsiders* a participação da própria natureza humana, descartando-os como meras coisas).

Havia um tabu em torno das relações entre esses grupos interdependentes. Um dos principais elementos de controle social elaborado pelos *estabelecidos* era a fofoca, empregada em dois sentidos: i) a ação de elogiar – destinada aos membros que cumpriam as normas e preceitos (fofoca elogiosa); e ii) a ação de depreciar – lançada contra os que se tornaram suspeitos de transgressão (fofoca depreciativa).

A teoria *nobertiana* da figuração *estabelecidos-outsiders* possibilita esclarecer processos sociais amplos, que ocorrem nas relações humanas. Eles são amplos no sentido de sua ocorrência ser perceptível por toda parte (universal). A essa teoria interessa compreender, portanto, como grupos sociais são capazes de “monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar membros de outro grupo muito semelhante, [...] e a maneira como isso é vivenciado nas “imagens de nós” de ambos os grupos, em suas autoimagens coletivas” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p.13).

Na imaginação do grupo *estabelecido*, o estigma social lançado contra os *outsiders* tende a transformar-se em um estigma material, em uma coisa palpável, visível e inserida, ou pela natureza ou pelos deuses. Tal “sinal físico serve de símbolo tangível de pretensa anomia do outro grupo, de seu valor humano inferior, de sua maldade intrínseca” (sic. p. 36); eximindo-se, desta maneira, de qualquer tipo de responsabilidade.

## Referências

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo. Edusp, 2000.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Edições 70. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

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

GOFFMAN, Erving . **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONDIN, Linda Maria. A manipulação do estigma de favelado na política habitacional do Rio de Janeiro. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, 1981, p. 27-44.

JORNAL DO DIA. Vila do Mucajá sofre perigo de desabamento. In: **Jornal do Dia**. Caderno Geral. Macapá: 16 de janeiro de 2003.

JORNAL DO DIA. Mucajá a vida por um fio. In: **Jornal do Dia**. Caderno Geral. Macapá: 04 de dezembro de 2008.

JORNAL DO DIA. População denuncia bandidagem no Mucajá. In: **Jornal do Dia**. Caderno Geral. Ano XXV. Macapá: 05 de outubro de 2012.

JORNAL DO DIA. Tensão. In: **Jornal do Dia**. Caderno Geral. Rápidas. Macapá: 04 de dezembro de 2008.

KOWARICK, Lúcio. Viver em risco: sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano. **Revista Novos Estudos**. CEBRAP, 2002, n. 63, p. 9-30.

LEITÃO, Lúcia. **Quando o ambiente é hostil**: uma leitura urbanística da violência à luz de sobrados e mucambos e outros ensaios gilbertianos. 2ª ed. Recife, Editora UFPE, 2014.

PREFEITURA DE MACAPÁ. **Trabalho Técnico Social**: Conjunto Mucajá. Secretaria Municipal de Assistência Social e Trabalho. Macapá, 2012.

SIMÕES, José Luiz. Poder e diferenciação social: a lógica das relações na corte, na universidade e na “pelada”. In: **Escritos a partir de Norbert Elias**. Souza (org.). Recife: ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Semântica urbana e segregação: disputa simbólica e embates políticos na cidade empresarialista. In: **A cidade contemporânea**: segregação espacial. Souza et al (org.). São Paulo: Contexto, 2013.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. **A aplicação do conceito de segregação residencial ao contexto brasileiro na longa duração**. Cidades, 2004.

# Jovens e adultos com deficiência rumo ao ensino superior: práticas pedagógicas potencializadoras

Nelma Suely Bragança<sup>26</sup>

## Resumo

Este texto é parte das reflexões que temos feito no desenvolver da pesquisa de mestrado em andamento que tem como temática de estudo o trabalho docente na interface Educação Especial / Educação de Jovens e Adultos, focalizando a relação professor e aluno, tendo em vista o desenvolvimento e o fortalecimento das expectativas desses estudantes em dar continuidade à sua formação. Nesse sentido, a sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias toma papel de destaque, em especial, a compreensão de que os indivíduos constituem figurações que estão em constante movimento de transformação.

**Palavras chave:** Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas.

## Abstract

This text is an excerpt from our reflections during the development of a Master's Degree research whose study theme is the teacher's work in Special Education / Adult Education interface, focusing on teacher-student relationship, considering the development and strengthening of expectations of these students in graduating. Thus, the Figurational sociology of Norbert Elias has an important role, specially to comprehend that individuals constitute among them figurations, which are in continuous transforming movement.

**Keywords:** Special education. Youth and Adult Education. Pedagogical practices.

## Selecionando os fios

No cenário educacional atual, a matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial na rede regular de ensino tem sido uma realidade, uma vez que a legislação é explícita quanto a essa obrigatoriedade, independente de suas necessidades ou especificidades. Entretanto, não é suficiente apenas esse acolhimento, se faz necessário que os estudantes tenham condições de aprendizagem e de desenvolvimento de suas potencialidades. O mesmo pode ser pensado com relação aos estudantes público alvo da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Além de cumprir com as diretrizes voltadas para essa modalidade, é preciso também levar em conta suas especificidades. Para o desenvolvimento da EJA são necessárias condições muito particulares, que não se relacionam apenas com a educação, uma vez que, não basta para esse público ter o desejo de estudar, é preciso conciliar com os estudos, vida familiar e trabalho.

---

<sup>26</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: [nelma.pet@hotmail.com](mailto:nelma.pet@hotmail.com)

Também é necessário considerar que a grande maioria dos estudantes da EJA é composta de pessoas com baixa renda. Essas peculiaridades fazem com que esses estudantes tragam consigo diferentes habilidades e especificidades que faz com que as instancias governamentais os considere parte das políticas de inclusão, assim como os estudantes público alvo da Educação Especial. Instigados por esse desafio de caráter histórico, social e político, elegemos como objetivo de nosso estudo, “compreender as práticas pedagógicas dos professores no contexto de uma sala de aula de 3º ano do Ensino Médio na modalidade EJA, que conta com matricula de estudantes público alvo da Educação Especial”. No estudo pretendemos focalizar as implicações do conhecimento social e a relação professor aluno, tendo em vista o desenvolvimento e o fortalecimento das expectativas desses estudantes em dar continuidade à sua formação.

Para o alcance do objetivo proposto, optamos pela pesquisa qualitativa delineada como estudo de caso, por ser esse um estudo exploratório, que oferece ao pesquisador elementos necessário para, “em contato com determinada população, obter os resultados que deseja” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109). Dentre os diversos procedimentos para a coleta de dados, selecionamos a entrevista semiestruturada e observação participante. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), existem várias vantagens em optar pela entrevista, uma vez que ela pode ser aplicada para todos os sujeitos, sejam eles analfabetos ou alfabetizados, além de ser a técnica de coletas de dados que dá mais oportunidade ao pesquisador de obter dados que não se encontram em fontes documentais. O espaço empírico de investigação será uma escola estadual localizada na grande Vitória – ES e constituirão sujeitos desta pesquisa, professores que atuam em uma sala de aula de 3º ano do Ensino Médio na modalidade de ensino EJA e que possuam em sua turma estudantes público alvo da Educação Especial.

Em termos teóricos, a sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias, toma papel de destaque, em especial, a compreensão de que os indivíduos constituem entre si *figurações* que estão em constante movimento de transformação, ou seja, em processo. Em Elias, os indivíduos só podem existir em *inter-relações* ou *figurações*. Assim, *figuração* e *interdependência* são conceitos vinculados entre si. As relações podem ser formadas por poucas pessoas, como por exemplo, um casal, uma família ou um pequeno grupo de amigos, ou por muitas pessoas, como por exemplo, torcedores de um time de futebol ou uma nação, porém, serão sempre marcadas por um equilíbrio de poder. Para o autor, o conceito de *poder* proporciona a indivíduos e grupos a oportunidade de influenciar o destino de outras pessoas com as quais possuem laços de *interdependência*. Portanto, nesse estudo, dentre os principais conceitos desenvolvidos por Elias, trabalharemos com os considerados a base para suas investigações, a saber, *civilização*, *figuração* e *processos sociais*. Para além de *interdependência* e *poder*. Antes, porém, traremos um pouco da história de Norbert Elias. Consideramos importante iniciar dessa forma porque em nossa busca por trabalhos que dialoguem a interface Educação Especial e EJA, não encontramos nenhuma tese ou dissertação que traga Elias como intercessor. Entendemos que apresentar Elias e suas produções

contribuirá, principalmente, para discussões sobre a educação de pessoas com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

### ***Uma “pitada” de Norbert Elias***

Elias foi filho único de Hermann e Sophia Elias, um casal judeu alemão. Nasceu aos 22 dias do mês de Junho no ano de 1897 em Breslau, na Prússia (atual Wrocław, na Polônia) era, portanto, cidadão alemão. Estudou medicina, filosofia, sociologia e psicologia nas Universidades de Breslau e Heidelberg. Trabalhou nas universidades de Heidelberg e Frankfurt onde foi colega de Kral Manheim. Por volta dos anos trinta, com a ascensão de Hitler, fugiu da Alemanha nazista para a França e depois se exilou na Inglaterra onde passou parte de sua vida vivendo de forma precária até obter em 1954 um posto de professor de Sociologia na Universidade de Leicester. Em 1975 mudou-se para Amsterdã, onde trabalhou no Centro para a Pesquisa Interdisciplinar da Universidade de Bielefeld tornando-se cada vez mais conhecido e onde, em 1º de agosto de 1990 aos 93 anos, faleceu. Seu reconhecimento intelectual foi obtido tardiamente, quando ele já contava 70 anos de vida, com a publicação de suas principais obras, “*A Sociedade de Corte*” e “O processo civilizador”, que foi dividido em volumes I e II. Ainda que no Brasil, o conhecimento e aprofundamento de seus conceitos sejam bastante rudimentares, seus pensamentos tem contribuído em estudos de temas variados, o que nos permite destacar a importância desse pensador e sua contribuição em diversos campos e redes disciplinares e afirmar que Elias, contribuiu para o desenvolvimento de uma teoria social inovadora, alargando o campo dos estudos sociológicos voltados para a compreensão dos processos de interação humana (SOBRINHO, 2009).

Em uma de suas obras mais importantes, *O processo civilizador I*, (1994), Norbert Elias destaca que a noção de civilização “[...] descreve um processo ou, pelo menos, seu resultado. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente “para frente” [...]”, sejam esses processos de natureza científicas, tecnológicas, religiosas ou, simplesmente, referir-se “[...] ao tipo de habitações ou à maneira de como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo poder judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos” (p. 23 e 24), de qualquer forma, sempre dirá respeito a algo em constante movimento. Em outra importante obra de Norbert Elias, *A sociedade de corte*, (2001), Chartier à luz dos escritos de Elias, define que o processo civilizador,

[...] consiste, portanto, antes de tudo, na interiorização individual das proibições que, antes, eram impostas de fora, em uma transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos do autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções e faz passar da coerção social [*gesellschaftliche Zwang*] à autocoerção [*Selbstzwang*] (CHARTIER, 2001, p. 20).

Surgido no seio da aristocracia francesa do século XVIII, esse conceito foi difundido por toda a Europa como um comportamento ideal para qualquer membro da corte, tendo como principal aspecto o controle das emoções. O homem civilizado deveria ter total controle sobre seu corpo, seus instintos, sentimentos, desejos e, principalmente, suas emoções, possibilitando o desenvolvimento da “razão” e das “boas maneiras” (ELIAS, 1994). Elias chamou “[...] essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados,

essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizado (ELIAS, 1993, p. 194)” de *processo social*, ou seja, a apropriação do conjunto de “regras e padrões” que os homens desenvolveram ao longo de sua história, portanto, uma auto-regulação que deveriam seguir para garantia de sua própria sobrevivência em sociedade.

O conceito de processo social refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração — ou seja, em geral não aquém de três gerações — de *figurações* formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de uma ascensão, a outra o caráter de um declínio (ELIAS, 2006, p.27 e 28).

Para Elias, tanto em um caso quanto em outro, os critérios são objetivos e independem do observador os considerar bons ou ruins e cita como exemplos, a ampliação ou redução do capital social ou o patrimônio social do saber ou a compaixão por outros seres humanos independente do grupo social que eles pertençam. Elias completa dizendo que esse é um tipo de processo social não planejado e, diferente do processo biológico de evolução, os processos sociais são reversíveis. Eles podem ir e vir, mudar e se repetir na mesma, ou em outra época. Ainda, um processo social pode surgir com o declínio de outro, ou podem ocorrer simultaneamente.

Compreendemos então que “[...] o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos (ELIAS, 1993, p. 193)” e “[...] 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. Não há fim à vista” (ELIAS, 2006, p. 36 e 37). E é no fluxo desse processo, ou seja, no decorrer das extensas modificações ocorridas na sociedade em que os indivíduos estão inseridos que a auto-regulação é obtida individualmente e coletivamente, sendo “[...] adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões e emoções” (ELIAS, 2006, p. 37), tornando impossível a convivência entre si.

Em seu livro *A sociedade dos indivíduos* (1994b), Elias retoma a ideia de que esses processos não são únicos e nem imutáveis, eles se constituem de acordo com o desenvolvimento e transformações ocorridos ao longo dos anos e de acordo com a *figuração* formada a partir das relações de *interdependência* que os indivíduos estabelecem entre si e em sociedade, uma vez que, a própria sociedade se constitui e é constituída pelas relações que nela são estabelecidas. Nas palavras do autor a sociedade “[...] somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas” (p. 13), entretanto, essa porção de pessoas isoladas e diferentes umas das outras juntas, formam diferentes sociedades dependendo de alguns fatores que vão influenciar nessa formação, como por exemplo, local, língua, tempo cronos, cultura, hábitos e costumes. Essas diferentes sociedades sempre vão possuir em seu interior, uma ou mais *figurações*. O conceito de *figuração* em Elias, diz respeito exclusivamente aos seres humanos e ao “[...] modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos” (ELIAS, 2006, p. 25) modos esses, que são até certo ponto únicos, pois

cada grupo vai se moldando de acordo com os conhecimentos que vão sendo transmitidos de uma geração para outra.

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 (ELIAS, 2006, p. 26 e 27).

Assim, podemos dizer que as figurações tornam-se particular de quem a compõe. Podemos citar como exemplo de *figuração*, um núcleo familiar, membros de uma determinada igreja, moradores de um condomínio, alunos de uma mesma escola, funcionários de uma empresa ou nativos de determinado país. Cada um desses grupos compõe uma *figuração* com peculiaridades distintas e, ainda, cada um, pode conter subgrupos com suas particularidades. Cada indivíduo ocupa um “lugar” nessas *figurações*. Entretanto, um mesmo indivíduo pode pertencer a mais de uma *figuração* concomitantemente e ocupar lugares diferentes com maior ou menor autonomia.

A maior ou menor autonomia depende das relações que são estabelecidas entre os indivíduos. Tais relações são sempre relações em processo, isto é, elas se fazem e desfazem, se constroem e se destroem, são e deixam de ser, podem ou não se refazer. As relações nunca são sólidas e petrificadas, a cada instante, ou elas se fortificam e se mantêm, ou se enfraquecem e se esgarçam. O que determinará tais movimentos será o nível de *interdependência* e a *balança de poder* estabelecida em cada relação. Assim, podemos pensar que a liberdade de cada indivíduo singular está atrelada a *interdependência* que ele comunga com os outros indivíduos, delineando sua margem de poder nessas interdependências.

Quando pensamos em *poder* nas concepções elisianas, devemos considerar como argumento básico a afirmação de Elias de que há diferentes fontes do poder em uma relação e essas podem advir do conhecimento, do político, do econômico etc., e podem vir de vários núcleos e, é o monopólio desses diferentes núcleos que permite o Estado se manter com elevado nível de poder, ideia fundamentada por Elias em seu livro *Processo civilizador*.

Para Elias, a *balança de poder* significa uma não igualdade de poder, mesmo que sejam pequenas diferenças, onde houver relações de interdependências entre indivíduos lá estará em maior ou menor proporção – o poder e, essa proporção, depende da função que o indivíduo desempenha em relação a outro ou a um grupo, ou de grupo para grupo, essa é a base do que Elias chama de “equilíbrio de poder”. A busca desse equilíbrio para Elias configura-se como motor de todas as relações humanas.

Em seu livro *Introdução à sociologia* (2008) Norbert Elias, ao falar sobre “modelos de jogo” traz essa noção de equilíbrio de poder para pensar as relações sociais.

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. [...] 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. [...] Sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas. (ELIAS, 2008, p. 80 e 81).

O conceito de *poder* também está fortemente marcado no livro *Os estabelecidos e os outsiders* (2000), onde a *balança de poder* se estabelece a partir da relação entre estabelecidos (moradores mais antigos) e outsiders (recém-chegados).

[...] os moradores de uma área, na qual viviam as "famílias antigas", consideravam-se humanamente superiores aos residentes da parte vizinha da comunidade, de formação mais recente. Recusavam-se a manter qualquer contato social com eles, exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos num mesmo saco, como pessoas de uma espécie inferior (p.20).

O autor observou que a área denominada de Aldeia, habitada por uma classe mais numerosa e antiga, é composta por trabalhadores que tem laços familiares bastante estreitos, e por conta disso, também uma maior participação na comunidade, inclusive, política. A chamada zona 3 ou Loteamento também constituída por uma classe trabalhadora, por razões diversas, compõe-se em um bairro de migrantes, porém, não havia, entre essas duas figurações, diferenças de nacionalidade, étnicas, ou de moradia ou renda, nível educacional ou de classe social. O que alimentava a balança de poder entre eles era o fato de um grupo viver ali a duas ou três gerações enquanto outro era recém-chegado.

### **Tecendo a teia**

Aproximando-nos desses conceitos, procuramos fazer um exercício de pensa-los conjuntamente com o que nos propomos a pesquisar e, para tanto, retomamos o objetivo desse estudo, a saber, “compreender as práticas pedagógicas dos professores no contexto de uma sala de aula de 3º ano do Ensino Médio na modalidade EJA, que conta com matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial”.

Partimos do entendimento de que tanto história da EJA quanto a da Educação Especial é um processo que “[...] advêm do entrelaçamento de muitos pequenos passos, de muitas pequenas vitórias e derrotas [...] cada uma foi, em si mesma, um processo social, no qual se pode distinguir um período de experimentação, de não-saber” (ELIAS, 2006, p. 42 e 44) e ainda hoje, esse caminho de incertezas e indagações tem sido percorrido por muitos estudiosos da área que buscam cada dia mais fortalecer os ganhos nas políticas educacionais desse campo.

O que podemos observar, é que muitos educadores lançam-se nessa área muitas vezes sem uma formação específica, optando por trabalhar com classes de EJA por perceber o horário noturno como uma forma de complementação de sua renda. Assim, segundo esse pensamento, imaginam que a formação que o licenciado para atuar nas classes comuns, é suficiente para atuar também na EJA e trazem para as salas de aula, as mesmas práticas que desenvolvem com as crianças e adolescentes no ensino comum sem levar em conta, as especificidades do aluno jovem/adulto que compõem as classes de EJA (OLIVEIRA, 2005). Por si só, esse já se constitui um desafio no que concerne às práticas pedagógicas desenvolvidas por esses educadores no que tange a sua escolarização.

Agora, acresçamos a esse quadro a realidade posta de que, a EJA tem se configurado como possibilidade de continuidade de escolarização para estudantes com deficiência e teremos uma nova *figuração*. As práticas em sala de aula precisam ser repensadas para essa nova *figuração*, entretanto, esse movimento não parte somente do professor, existe uma roda imaginária que gira e movimentada a *balança de poder* que rege essas relações de *interdependência* – poder público, gestão escolar, professor, família e aluno – e que irá delinear boa parte de suas ações, uma vez que, o indivíduo singular, professor, está inserido na *figuração* escola, que por sua vez está inserida numa *figuração* maior, o órgão público que regulamenta as normas e regras a serem seguidas. Assim, “[...] cada pessoa nesse turbilhão faz parte de determinado lugar [...] tem uma função e [...] a ordem invisível [...] oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis” (ELIAS, 1994b, p. 21).

Ou seja, a forma como o professor conduz sua aula não está somente ligada à concepção que ele tem de EJA e de Educação Especial, mas também de como a escola administra esse olhar e do quanto ela está comprometida em educar a todos que dela faz parte para pensar o processo de inclusão irrestritamente, uma vez que, a escola é uma micro sociedade que está inserida em uma macro sociedade. Então pensar a inclusão escolar, faz parte de um processo maior, que é pensar a inclusão social. Entendemos assim, que pensar o processo de inclusão parte de uma mudança de postura do meu eu em relação ao outro e, pensando desse modo, entendemos que o ambiente escolar precisa se adequar para que esses indivíduos tenham as “ferramentas” para garantir sua individualização e suas especificidades que lhes proporcionarão melhor possibilidade de apropriação dos conhecimentos.

Porém, ainda que a escola tenha autonomia para desenvolver tais ações, a *interdependência* que ela tem com os órgãos públicos reguladores nem sempre lhe dão plena possibilidade. No “giro da roda”, a *balança de poder* pende sempre mais para o lado do Estado o que, conseqüentemente, afeta o grau de autonomia da escola, sua função e, certamente, nas suas práticas. E aqui nos questionamos em relação a como o Estado do Espírito Santo tem concebido as ações para esse público, tanto no que diz respeito aos recursos voltados para melhorias na escolarização desses estudantes, de forma a lhes garantir condições de continuidade de seu processo formativo, quanto na implementação de uma política que oportunize aos professores e demais trabalhadores da escola, desenvolver uma postura pedagógica inclusiva, ampliando assim o olhar sobre a inclusão.

Portanto, a inclusão de estudantes com deficiência na EJA, envolve um processo de reforma e de reestruturação não só das escolas, mas do sistema como um todo, com o objetivo de assegurar que esses indivíduos tenham acesso a gama de oportunidades sociais e educacionais ofertadas pela escola. Nesse mote inclui-se o currículo, a avaliação, as decisões tomadas no cotidiano escolar com relação à permanência desses indivíduos bem como as práticas em sala de aula.

## Referencias

- ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Tradução de Pedro Sussekind. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- \_\_\_\_\_, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b.
- \_\_\_\_\_, N. **Escritos e ensaios;1**: Estado, processo, opinião pública. Organização Federico Neiburg e Leopoldo Waizbord. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- \_\_\_\_\_, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal. Edições 70, 2008.
- \_\_\_\_\_, N. **O processo civilizador volume 1**: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- \_\_\_\_\_, N. **O processo civilizador, volume 2**: Formação do Estado e civilização. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- \_\_\_\_\_, N. e SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5ª ed. - São Paulo: Ed Atlas 2003.
- OLIVEIRA, E. C. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. **Fórum EJA Espírito Santo 2005**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/es/>. Acesso em: 09 Fev. 2015.
- SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 2009. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. (Impresso).
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed Atlas, 1987.

## **“Escola modelo de língua japonesa de dourados” e a formação das meninas/mulheres: discussões a partir de norbert elias**

### **"Dourados's model japanese language school" and education of girls/women: discussions from norbert elias**

Joice Camila dos Santos Kochi<sup>27</sup>

#### **Resumo**

O presente trabalho versa o recorte de estudos realizados no Mestrado em Educação, Pós-Graduação/FAED/UFGD, o qual tem como objetivo compreender como se deu o processo de formação das meninas/mulheres, a partir da educação étnica japonesa recebida na “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados” no município de Dourados/MS. A metodologia de pesquisa se constitui em estudos bibliográficos, análise documental, bem como entrevistas a partir da metodologia História Oral para investigar as perspectivas educativas presentes na educação da respectiva escola e analisar o processo de educação das meninas com o referencial teórico de Norbert Elias.

**Palavras-chave:** Imigração japonesa. Escola étnica. Educação feminina.

#### **Abstract**

The present paper is the cut of studies in the Master of Education at Postgraduate/FAED/UFGD, which aims to understand how was the process of education of girls/women from the incoming Japanese ethnic education in "Dourados's Model Japanese Language School" in Dourados/MS. The research methodology constitutes bibliographical studies, document analysis and interviews from the Oral History methodology to investigate the educational prospects present in their school and analyze the process of education of girls with the theoretical framework of Norbert Elias.

**Keywords:** Japanese immigration. Ethnic school. Female education.

---

<sup>27</sup> Universidade Federal da Grande Dourados. Brasil. Endereço eletrônico: [joice.kochi@gmail.com](mailto:joice.kochi@gmail.com)

## **Introdução**

É sabido que ao longo da história o nosso país recebeu um contingente muito expressivo de imigrantes japoneses. Em se tratando de Mato Grosso do Sul, o estado hoje concentra a terceira maior colônia japonesa do Brasil. Especificamente no município de Dourados, lócus privilegiado para a realização da investigação, registra-se a grande importância da presença desse povo, porém tal fato é carente de estudos.

O interesse pela educação japonesa surge da trajetória pessoal da pesquisadora, pois essa viveu desde a infância até o começo de vida adulta no país dos seus antepassados, Japão. E a partir dessa experiência e interesse pessoal, desde 2012 vem investigando a história dos imigrantes japoneses em Dourados/MS.

A dissertação de mestrado em andamento e da qual este texto se origina, está vinculada a um Projeto de Pesquisa maior intitulado “Educação, infância e processo civilizador: contribuições da perspectiva sociológica de Norbert Elias”. Ela tem como objetivo conhecer e compreender como se deu o processo de formação das meninas/mulheres, a partir da educação étnica japonesa recebida na “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados” no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul.

A “Escola” está situada no referido município e tem sua fundação datada de 1989. Porém, sabe-se que os movimentos e as histórias em busca da sua implantação no município se iniciaram bem antes, contando sempre com a presença das mulheres, constatado na análise documental e em algumas entrevistas. Assim, tem-se a perspectiva de que a fundação da “Escola” tinha como propósitos educar e formar crianças através do ensino da língua japonesa, mas também objetivava a transmissão aos seus descendentes, da cultura, dos valores e modos de ser da primeira geração de imigrantes vindos do Japão, incluindo aí, toda a formação de gênero referente à educação das meninas na sua cultura.

No percurso metodológico da pesquisa podemos destacar dois momentos. Primeiramente, estudos e revisões bibliográficas que têm dado suporte essencial para entender, sobretudo os aspectos inicialmente pretendidos a estudar, sendo também um processo imprescindível para dar sustentação às opções de pesquisa empírica.

Já no segundo momento, a pesquisa de campo vem sendo construída a partir da busca e análise de documentos oficiais em arquivos da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, fonte imprescindível para entendermos o processo da sua fundação/implantação no município de Dourados/MS. Bem como temos realizado entrevistas a partir da História Oral, propiciando a produção de vasta documentação com memórias e relatos de pessoas que fizeram parte da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense e do Departamento de Difusão da Língua Japonesa, criada pela Associação.

## **As imigrantes japonesas em Dourados/MS e a educação dos descendentes**

Conforme Demartini (2004), a imigração é um fenômeno humano e social que atinge pessoas de todos os lugares e tempos históricos, fazendo parte da constituição da história de algumas sociedades. E, nesse sentido, os processos migratórios “[...] são constituídos por levas de pessoas que carregam consigo as

vivências e a cultura da sociedade de origem [...]” (DEMARTINI, 2004, p. 216), as quais buscam estabelecer-se em outro país no qual possam viver e garantir a continuidade de suas gerações. No caso da região de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, pode-se afirmar como constituinte dessa sociedade receptora, imigrantes japoneses que trouxeram consigo uma grande carga de vivências sociais e culturais do seu país de origem.

A imigração japonesa no Brasil teve o início em 1908, conforme Sakurai (1998) que se debruçou nos estudos da história da imigração, especificamente de japoneses no Brasil. A autora aponta que após a primeira chegada de imigrantes japoneses, o número só aumentou. Assim cerca de 234.000 (duzentos e trinta e quatro mil) imigrantes vieram para o país, se fixando primordialmente nos estados de São Paulo e Paraná. Até a década de 1990, aproximadamente 1.200.000 (um milhão e duzentos mil) japoneses e seus descendentes se fixaram no país. Para o sul do antigo estado de Mato Grosso<sup>28</sup>, alguns vieram diretamente do Japão, mas a maioria aqui chegou secundariamente (depois de passar por outros estados), formando grandes grupos e, atualmente, o estado abriga a terceira maior comunidade japonesa do Brasil (MATSUMOTO, 2010).

A região de Dourados, hoje componente do estado de Mato Grosso do Sul, como outras regiões brasileiras foi um dos principais destinos como sociedade receptora para essa imigração/migração japonesa durante todo o século XX. Sobre as palavras ‘imigrante’ e ‘migrante’, especifica-se de acordo com Inagaki (2008), ‘imigrante’ é o japonês que veio para região de Dourados diretamente do Japão. E ‘migrante’ é o japonês que primeiramente se deslocou do Japão para outras regiões do Brasil e, posteriormente, migrou e se fixou na região de Dourados. Conforme sua investigação, desde 1927 essa região já era conhecida por possuir bons ares e terra fértil. Nesse contexto, a partir da segunda metade da década de 1940 a região foi escolhida como destino para um número significativo de imigrantes/migrantes japoneses (INAGAKI, 2008).

Neste movimento social, estavam juntas mulheres, como mães, filhas, solteiras ou casadas, fazendo parte do núcleo familiar. Conforme Bassanezi (2012, p. 170), “[...] Helgas, Yokos, Saras e Samiras desembarcam dos vapores que atracam nos portos brasileiros [...]. Trazem consigo a cultura de sua terra natal. [...] Se perguntadas sobre o que as motivava, responderiam simplesmente: ‘buscar uma vida melhor’”. Apesar da resposta emitida, nem sempre essas mudanças/viagens eram desejadas por todas, como no caso da mãe da senhora Satoko, ex-professora da “Escola Modelo” entrevistada por nós. Ela, ao ser perguntada sobre a opinião de sua mãe, referente à emigração decidida pelo seu pai, se esta ao menos foi a grande realização de seu sonho, ela responde<sup>29</sup>: “*Ela não diz nada... Mas não queria ir. [...] Ela dizia... Mas como o filho mais velho diz que iria, então, ela diz que acompanharia*” (SATOKO, 2016).

---

<sup>28</sup> Refere-se ao sul do Mato Grosso, porção do atual estado de Mato Grosso do Sul, o qual foi criado em 11 de outubro de 1977, por meio da lei complementar nº 31, que trata da divisão do estado.

<sup>29</sup> Para diferenciarmos as citações de autores de excertos das entrevistas, nestas últimas utilizaremos o itálico.

As mulheres não diziam nada, mas tinham seus desejos, vontades, porém eram silenciadas, ou elas mesmas silenciavam, pois “os homens vêm na vanguarda. Na melhor das hipóteses, as mulheres os seguem” (PERROT, 2005, p. 298). Esta, quase sempre, é a história das mulheres.

A vinda dos imigrantes/migrantes para sul do antigo estado de Mato Grosso iniciou-se ainda na primeira década do século XX, e a sua história conforme Inagaki (2008, p. 32) “[...] está ligada a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil<sup>30</sup>, que ligava Bauru a Porto Esperança, no antigo Mato Grosso, próximo a Corumbá”.

De acordo com a Inagaki (2008), investigadora percursora da história da imigração japonesa em Dourados, a primeira família japonesa que se estabeleceu na região foi de Koki Oshiro, por volta de 1927, porém sua estadia foi temporária devido a problemas locais que ocorreram nos anos 1931/32, portanto a família retornou a Campo Grande (hoje capital do estado de MS). Contudo, em 1953 teve o maior movimento imigratório para Dourados, trazendo 22 famílias, totalizando 112 pessoas no navio atracado no porto de Santos. Essas famílias vieram com destino já definido, indo diretamente para a Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND<sup>31</sup>.

Iwamoto (2016), a partir da sua pesquisa sobre educação e civilidade no âmbito familiar dos imigrantes japoneses de Dourados, traz grandes contribuições sobre a chegada desses imigrantes na região através de entrevistas realizadas com os próprios imigrantes da primeira geração. Com seus estudos, a autora evidencia que essa região fez parte da rota de imigração/migração japonesa de forma significativa. Principalmente a partir de 1940, ela foi escolhida como destino para um número significativo de migrantes *nikkeis*<sup>32</sup> e imigrantes japoneses.

Uma das grandes preocupações, tanto dessas mães, mulheres, imigrantes japonesas, como dos homens, em terra estrangeira, foi a educação dos seus sucessores. Em sintonia com os movimentos de constituição de escolas étnicas na esfera nacional, a região do município de Dourados não fez diferente. Após aproximadamente 70 anos da criação da primeira escola japonesa de Campo Grande/MS, em 1918, Dourados teve a sua primeira escola japonesa fundada em 1989, pela Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense com subsídios da Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA), a qual recebeu o nome de “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”. A “Escola” foi o resultado de atividades desenvolvidas pelo Departamento de Difusão da Língua Japonesa, criada pela Associação Cultural em 1983, desenvolvendo materiais didáticos e seu aprimoramento, como também realizando

---

<sup>30</sup> A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) construída às margens do rio Paraguai passando por Campo Grande, no antigo Mato Grosso, foi uma ferrovia destinada a ligar Bauru (SP) a Porto Esperança (próximo a Corumbá). O início da sua construção em 1909 marcou, também, a chegada dos primeiros japoneses ao antigo estado de Mato Grosso (INAGAKI, 2008).

<sup>31</sup> A Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) foi criada em 1943, no antigo sul de Mato Grosso, como uma das ações de política de colonização do Estado Novo Brasileiro, chamada Marcha para o Oeste. A colônia passou a receber migrantes mais intensamente a partir de 1948 e foi consolidado durante a década de 1950 (MENEZES, 2012).

<sup>32</sup> Palavra em japonês que significa descendentes de japoneses (tradução nossa).

diversos eventos culturais que fomentavam a integração das escolas da região (REVISTA COMEMORATIVA, 2008).

Assim, a partir de 1989, ano de inauguração da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, até os dias atuais, a “Escola” vem formando pessoas em Dourados e região, meninos e meninas, homens e mulheres, que se dedicam a receber formação étnica, diferenciada e complementar.

Sobre a “Escola Modelo”, locus específico desta investigação, ao procedermos busca inicial de trabalhos acadêmicos, nós constatamos a quase inexistência de estudos sobre a instituição. Foi encontrado somente um artigo na Revista InterMeio, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulado “O papel das escolas étnica e nacional de educação básica na constituição identitária de gerações de migrantes japoneses em Dourados – MS” (IMAGAVA; PEREIRA, 2006), sendo este constituído por um recorte de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, a qual não conseguimos acesso.

As mulheres na cultura japonesa, de acordo com Kubota (2008, p. 172), “[...] sempre foram peças importantes na família japonesa, mesmo quando seus maridos estavam presentes”. As histórias das mulheres ouvidas pela pesquisadora evidenciaram a influência da presença destas mulheres na construção da economia e da cultura local do município, considerando “[...] a manutenção das tradições através das mulheres mais idosas da colônia – avós – como principais transmissoras de suas experiências de vida e dos costumes orientais aos seus descendentes – filhos e netos” (KUBOTA, 2008, p.175).

O que nos faz entender a grande importância das mulheres no processo social, o qual Elias (2011) chama de *civilité*, o ancestral do conceito de civilização. Este “[...] constitui expressão e símbolo de uma formação social [...]” (ELIAS, 2011, p. 65). A situação, a autoimagem e as características dessas sociedades encontram expressão no conceito de *civilité*. E de que forma constituem essa forma da sociedade? Tomamos como referência o “processo civilizador” conceituado por Elias (2011). Através de diversas estratégias como vergonha, repugnância, controle das emoções, os indivíduos constituíram um código específico de comportamento ao longo do tempo. De acordo com Elias (2011, p. 78) “o que achamos inteiramente natural, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância, teve no início, que ser lenta e laboriosamente adquirido e desenvolvido pela sociedade como um todo”.

### **Possíveis trajetórias teórico-metodológicas a partir de Norbert Elias**

A reflexão feita por Landini (2005, p. 5) é bastante instigante e bem vinda aqui. Inicia com a pergunta “[...] o que é fazer uma pesquisa seguindo a tradição elisiana?” e continua na citação a seguir:

Utilizar um autor como base teórica não significa citá-lo ou sequer utilizar seus achados como fonte de dados – até porque, considerando que a sociologia de Elias é basicamente empírica, utilizar seus exemplos seria um erro grave já que toda a sua discussão está baseada no processo da civilização europeia (LANDINI, 2005, p. 5).

Uma reflexão muito pertinente, ao qual a autora acima completa o seu ponto de vista salientando que “o importante, a meu ver, é compreender o que caracteriza a sociologia de Elias, sua metodologia de trabalho” (LANDINI, 2005, p. 4).

O próprio Elias (2008) mostra um pouco do caminho que a investigação pode seguir. O seguinte trecho diz disso:

Diferentemente da teoria filosófica, a teoria sociológica da ciência não nos dita leis nem decreta princípios estabelecidos para determinar quais os métodos que são «ciência válida» e quais os que não são. O que faz realmente é manter um contacto estreito com os resultados práticos das ciências (ELIAS, 2008, p. 64, grifos do autor).

Para Elias, o empírico é tão importante quanto o teórico, como descreve Roger Chartier (1990) a partir de palavras redigidas pelo próprio Norbert Elias, no prefácio do livro “A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte”. “As teorias sociológicas que não se comprovam por um trabalho de sociologia empírica de nada servem” (ELIAS, 2001a, p. 9).

Pode complementar esta afirmação a reflexão teórico-metodológica sobre a ciência feita em outra obra de Elias, “Introdução à sociologia”, “[...] será evidente que a concepção do objecto principal, tal como emerge no decurso do trabalho científico, é funcionalmente interdependente da concepção do método de investigação usado” (ELIAS, 2008, p.64).

Elias faz o seu estudo acerca do processo civilizador, o qual abarca a análise da relação da “[...] dinâmica psicológica (o sentimento de vergonha e repugnância) e a dinâmica social (explicitada nas noções de refinamento e civilização)” (LANDINI, 2005, p. 2). Este é um dos importantes conceitos desenvolvidos pelo autor em relação à sociogênese e à psicogênese. Landini (2005, p. 2) destaca a importância de entendermos “[...] a relação entre a dinâmica social e a estrutura da personalidade” a partir dos escritos de Norbert Elias.

Nesta investigação, especialmente, o autor nos dá pista do seu caminho metodológico, da forma como ele trabalha com materiais, empiricamente. Para teorizar essas relações citadas anteriormente (sociogênese e psicogênese), ele utiliza livros e pinturas de diversos momentos ao longo da história para entender os valores e costumes de cada época e as classes que representavam. Assim, “os livros de boas maneiras não são, portanto, objetos de estudo em si, mas, por meio deles, o autor busca obter informações sobre a estrutura mental e emocional da época” (LANDINI, 2005, p. 3).

Portanto, a partir deste contexto teórico-metodológico, a investigação para elaborar a Dissertação do Mestrado em Educação, consiste em analisar a relação estabelecida entre homens e mulheres, os imigrantes japoneses que vieram para a cidade de Dourados/MS, constituindo um grupo específico na sociedade brasileira-douradense, de uma cultura oriunda de um país diferenciado, formando a rede/teia de interdependência em diversas figurações, como associações e escolas: construindo um espaço/instituição próprio/a de formação dos seus sucessores/descendentes, entendendo como uma nova figuração nessa teia a “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”. Tendo este lócus como referência, o que nos instiga

é entender quais relações foram sendo construídas a partir dessa rede de interdependência e analisar a forma como a “Escola” constituiu a teia de relações, neste caso na formação de seus sucessores, especialmente as meninas, nessa figuração específica. Será uma tentativa de entender de que forma, através dessa figuração, acontece o processo civilizador da cultura japonesa na instituição, dita de língua japonesa.

Para isso, serão analisados os documentos que contam a história da implantação da instituição, encontrados na referida “Escola”. São os seguintes os documentos aos quais, até o momento da investigação, já tivemos acesso: Projeto Pedagógico e de construção de “Escolas Modelos” para concorrer à verba de apoio de instituição de fomento da língua japonesa – JICA; atas de reuniões pedagógicas dos professores desde os primeiros anos de sua fundação; diagrama de estrutura geral dos objetivos educacionais da “Escola”; quadro da estrutura do currículo da “Escola”; regulamentos da “Escola”; lista de relações dos alunos desde a sua fundação em 1989; quadro de funcionamento da “Escola” (1991); diagrama de exemplo da organização de gestão escolar (1991); Manual de gestão escolar (2001); Manual de orientação de gestão da “Escola” (2014).

Importante acentuar, a maioria dos documentos está redigida em língua japonesa, o que indica que esta era, provavelmente, a língua que os imigrantes envolvidos no movimento pela fundação da “Escola” dominavam e, até hoje, utilizam na comunicação entre eles. Os documentos serão traduzidos pela pesquisadora (esta é fluente na língua devido sua história pessoal, já aludida na Introdução deste artigo), para posterior análise empírica a partir de Elias (1994, 2001b, 2008, 2011) e Elias e Scotson (2000). A expectativa é que os estudos de Elias poderão nos ajudar enxergar as relações que constituíram nessa figuração.

Para melhor entendimento dessa teia de interdependência, entendemos que seria primordial lançarmos mão de entrevistas, as quais estão sendo efetivadas a partir da metodologia da História Oral, com as pessoas que fizeram parte da fundação da “Escola” (como professoras – maioria mulheres - e militantes do movimento da Associação e do grupo), para tentar enxergar as figurações e as relações que se estabeleceram nesse espaço. A perspectiva é conseguirmos ver o que se pretendeu com a construção da “Escola”, no tocante aos movimentos das mulheres para então, formar as meninas, especificamente.

Até o momento de finalização deste texto, já tínhamos realizado duas entrevistas, ambas com ex-professoras que fizeram parte do movimento anterior à construção da instituição, como também gerenciaram a abertura da “Escola” e continuaram ministrando aulas por algum tempo. Pretendemos, ainda, entrevistar mais uma ex-professora que participou ativamente no movimento do ensino da língua japonesa em Dourados, em uma ação anterior à abertura da “Escola”. Bem como a Vice-Presidente da Associação na época da inauguração da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados” o que a nosso ver, poderá constituir uma contribuição frutífera para a nossa pesquisa no Mestrado em Educação.

## Referências

- BASSANEZI, M. S. Mulheres que vem, mulheres que vão. In: PINSKY, C. B; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.
- ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.
- ELIAS, Norbert. El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Estudio sociológico de un proceso: el caso del antiguo Estado Romano”. In: **Conocimiento y poder**. La Piqueta, Madrid, 1994.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.
- ELIAS, N. **O processo civilizador, volume 1**: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. 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 comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Trad. do posfácio Pedro Sússekind. Apres. e ver. téc. Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-posições**, Campinas/SP, v. 15, n. 3 (45) p.215-228, set.-dez. 2004.
- IMAGAVA, C. Y. M; PEREIRA, J. H. do V. O Papel das Escolas Étnica e Nacional de Educação Básica na Constituição Identitária de Migrantes Japoneses em Dourados-MS. **InterMeio**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande/ MS, v. 12, n. 24, p. 46-69, jul.- dez. 2006.
- INAGAKI, E. M. **Imigração japonesa para o Brasil**: Os japoneses em Dourados, (século XIX e XX). Dourados/MS: Editora UEMS. 2008.
- IWAMOTO, Vivian. **Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses**. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2016.
- KUBOTA, N. F. L. Manutenção das tradições na família japonesa em Campo Grande/MS. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana - REMHU**, Brasília/DF, v.16, n. 30, 2008.
- LANDINI, T. S. A sociologia processual de Norbert Elias. In: IX Simpósio internacional processo civilizador, Tecnologia e Civilização. Ponta Grossa-PR, 2005. **Anais...** Ponta Grossa-PR, 2005.
- LANDINI, T. S; PASSIANI, E. **Entrevista com Stephen Mennell, Eric Dunning e Johan Goudsblom**. 2001, Mimeo.
- MATSUMOTO, A. S. **Interfaces da variante linguística dos nipo-brasileiros na região de Dourados/MS: o português falado e o contexto diglótico dos nikkeis**. Trabalho de conclusão de curso – UEMS, Dourados-MS, 2010.
- MENEZES, A. P. Colônia agrícola nacional de dourados (cand): o trabalho dos migrantes e a intensificação da agricultura no antigo sul de Mato Grosso. In: IV Conferência Internacional de História Econômica & VI Encontro de Pós-Graduação em História Econômica. São Paulo - SP, 2012. **Anais...** São Paulo: USP, 2012.
- PERROT, M. **As mulheres e os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.
- REVISTA COMEMORATIVA**. Centenário da Imigração Japonesa na grande Dourados. Dourados: Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense. 2008.
- SAKURAI, C. Imigração japonesa para o Brasil. Um exemplo de imigração tutelada- 1908-1941. In: XXII Encontro Nacional da ANPOCS. GT 9 MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. Caxambu-MG, 1998. **Anais...** Caxambu-MG, 1998.

# Representação social, deficiência e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários

Rayner Raulino e Silva<sup>33</sup>

## Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas ideias referentes ao sociólogo alemão Norbert Elias, sobretudo alusivo à sua Teoria histórico-sociológica, considerando nossa perspectiva neste estudo, que busca evidenciar os sentidos e representações da (in) exclusão de alunos com deficiência no contexto acadêmico universitário. Assume a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, que segundo Gil (2002) apoia-se numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, investindo na indissociabilidade entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. No desenvolvimento do nosso estudo, tomaremos ideias presentes em várias obras de Elias (1993; 1994; 2001; 2006; 2011), bem como de pesquisadores que abordam Norbert em seus estudos, entre elas: Veiga (2008), Honorato (2004), Silva (2009), Sarat (2012), Vieira (2003), Costa Junior (2015), Fernandes (2016) e Sobrinho (2009). Na tentativa de utilizar mais adequadamente possível os conceitos e noções desenvolvidas por esse autor. As problematizações possíveis confrontadas com as formulações teóricas de Norbert Elias nos permite compreender uma prática social e pedagógica em processo de mudança. Esse movimento para uma transformação é delineado por diferentes questões, entre elas uma revisão dos pressupostos políticos e éticos expressos nas legislações, nas atitudes e propostas pedagógicas no processo de inclusão escolar/social. Nos contextos universitários, é possível evidenciar uma tentativa de romper com a representação de um modelo de uma educação reprodutora tradicional? Com caráter de reeducação e educação compensatória? Há alguma forma de superar a visão dicotômica entre ensino regular e especial?

**Palavras-chave:** Figuração. Educação Especial. Ensino Superior.

## Abstract

This article aims to present some ideas for the German sociologist Norbert Elias, particularly allusive to its historical and sociological theory, considering our perspective in this study, which seeks to highlight the meanings and representations of (in) the exclusion of students with disabilities in the university academic context. Takes the theoretical and methodological perspective of qualitative research, which according to Gil (2002) is based on a dynamic relationship between the real world and the subject, investing in the inseparability between the objective world and the subjectivity of the subject. In the development of our study, we will take ideas present in various works of Elias (1993; 1994; 2001; 2006; 2011), as well as researchers that address Norbert in their studies, including: Veiga (2008), Honorato (2004) Silva (2009), Sarat (2012), Vieira (2003), Costa Junior (2015), Fernandes (2016) and Sobrinho (2009). In an attempt to use more appropriately as possible the concepts and ideas developed by the author. Possible problematizations confronted with the theoretical formulations of Norbert Elias allows us to understand a social and pedagogical practice in the change process. This movement for change is outlined by different issues, including a review of the political and ethical presuppositions of the laws, attitudes and educational proposals in the process of school / social inclusion. In university settings, it is possible to show an attempt to break with the representation of a model of a traditional reproductive education? With reeducation character and compensatory education? Is there any way to overcome the dichotomy between regular and special education?

**Keywords:** Figuration. Special Education. Higher Education.

---

<sup>33</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Bolsista Capes/DS. Endereço eletrônico: [raynerraulino@gmail.com](mailto:raynerraulino@gmail.com)

## Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas ideias referentes ao sociólogo alemão Norbert Elias, sobretudo alusivo à sua Teoria histórico-sociológica, considerando nossa perspectiva neste estudo, que busca evidenciar os sentidos e representações da (in) exclusão de alunos com deficiência no contexto acadêmico universitário.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, pois “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Assume a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, que segundo Gil (2002) apoia-se numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, investindo na indissociabilidade entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Gomes (2010, p. 79) afirma que o foco da pesquisa qualitativa é, “[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”, não precisando a mesma pesquisa:

[...] abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (GOMES, 2010, p. 79).

O autor prossegue ressaltando que a pesquisa qualitativa precisa considerar as possíveis diferenças existentes dentro de um mesmo grupo social, caminhando “[...] tanto na direção do que é homogêneo [...]” (GOMES, 2010, p. 79), quanto do que é heterogêneo.

No desenvolvimento do nosso estudo, tomaremos ideias presentes em várias obras de Elias (1993; 1994; 2001; 2006; 2011), bem como de pesquisadores que abordam Norbert em seus estudos, entre elas: Veiga (2008), Honorato (2004), Silva (2009), Sarat (2012), Vieira (2003), Costa Junior (2015), Fernandes (2016) e Sobrinho (2009). Na tentativa de utilizar mais adequadamente possível os conceitos e noções desenvolvidas por esse autor.

Inicialmente, trazemos uma breve apresentação do sociólogo, para em seguida destacar algumas noções e conceitos, especialmente, os de figuração; interdependência; relação indivíduo/sociedade e individualização. Conceitos importantes para estabelecer noções acerca do processo de socialização humana.

Elias passou dezoito anos de sua vida na cidade de Breslau na Alemanha, onde nasceu, e saiu para prestar serviço militar em 1915, durante a 1ª Guerra Mundial. Mesmo sendo uma região pertencente à Polônia na Idade Média, a cidade de Breslau não se constituiu um espaço da cultura polonesa (ELIAS, 2001)<sup>34</sup>, esse é um dos pilares para a constituição social de Elias. Faleceu aos 93 anos no ano de 1990, em Amsterdã.

---

<sup>34</sup> Para estabelecer uma maior aproximação com a vida e obra desse autor, ler a obra: ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Tivera estudos em Psicologia, Medicina e Filosofia. Alfred Weber e Karl Mannheim foram estudiosos importantes na formação de Elias em Frankfurt.

A princípio, de acordo com Veiga (2008), Elias situa seus estudos a partir das relações iniciais com Weber e Mannheim. Por meio da Sociologia, Elias busca, nos seus esboços, uma interdisciplinaridade entre a História e a Sociologia no estudo dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, nas obras “O Processo Civilizador I” e o “O Processo Civilizador II”, o autor estuda a corte Francesa. De acordo com Veiga (2008), em seus estudos, Elias tinha como propósito investigar como forma-se a sociedade da corte a partir de um olhar sociológico e não apenas histórico. Acrescenta a autora:

Para isso, reivindicava como procedimento metodológico da Sociologia a realização de estudos empíricos, a necessidade de estudos de caso de processos sociais de longa duração histórica e o estabelecimento de modelos de análise, que tornassem possíveis a comparação entre diferentes formas sociais. (VEIGA, 2008, p.146).

Então, percebe-se a preocupação de aliar a História com a Sociologia, para um plano de interpretação que subsidiasse uma leitura acerca das singularidades desse processo histórico. Para Elias (2006, p.29), “[...] uma teoria sociológica dos processos sociais tem de levar em conta, por exemplo, a afinidade estrutural de processos de formação do Estado no passado e no presente”.

O diálogo entre a História e Sociologia se faz necessário, pois, de acordo com Veiga (2008), Elias nos instiga a uma reflexão para a relatividade que uma análise pode ter ao levar em consideração mudanças sociais apenas como um processo “singular e único”.

A interpretação da singularidade de um acontecimento, objeto da historiografia, demanda a investigação e a análise da figuração social dos indivíduos, suas relações e redes de interdependência, de modo a permitir a compreensão de sua existência singular e a dinâmica de mudanças e rupturas. (VEIGA, 2008, p.149).

Em síntese, na perspectiva eliasiana, os acontecimentos são singulares e dinâmicos, pois, aqui o homem é um ser mutável e suas relações e identidades se modificam em um processo ativo.

Importa salientar que Elias (2006) nos permite compreender que um dos impasses da teoria da civilização está em analisar mudanças difusas das “[...] estruturas sociais e das estruturas da personalidade” no alargar das ciências sociais.

Não se trata somente do fato de a sociologia ter se tornado, cada vez mais, um domínio de pesquisa relacionado ao presente, e a história, por sua vez ao passado; esse tipo de separação proporcionada pela divisão de trabalho, além disso, tem alimentado a tendência a igualar o “histórico” a algo relacionado ao passado e o “sociólogo” algo relacionado ao presente e, conseqüentemente, a pensar o “presente” e o “passado” das sociedades humanas como se tivessem em si mesmos uma experiência separada e independente (ELIAS, 2006, p.209).

Desse modo, para Elias, devemos pensar teoria sociológica intrinsecamente com os estudos da História com a Sociologia, pois, nessa direção pensar o passado é um passado de uma determinada constituição

social e a partir de Elias (2006, p.212): “[...] conceitos como “história” e “sociedade” depende, em outras palavras, tanto do estado de desenvolvimento das ciências humanas como dos sistemas sociais de crença dominantes na sociedade em questão”.

### **1. Alguns Conceitos de Elias**

O livro de Elias o “*Processo Civilizador*”, constitui-se de um estudo sobre os processos sociais transcorridos pelas relações estabelecidas entre indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade de corte que nos processos de dependências, que constituíram normas e condutas sociais para essa comunidade. Assim é que para Veiga (2008, p.147), [...] interessa a Elias compreender as posições dos sujeitos nas redes de dependências e interdependências humanas, o que ele denomina de figuração e configuração.

Veiga (2008) nos aproxima de Elias esclarecendo que por meio de uma relação de dependência promovida pela dinâmica societária é que os indivíduos se assemelham implicando “lugar/posição social”. E parti daí o conceito de figuração, tenta expressar as ligações recíprocas que os indivíduos estabelecem dentro de “[...] uma formação social de dimensões variáveis (aldeia, classe escolar, jogadores, cidade, nação etc.)”. Por isso, para o autor, a existência do ser humano se dá pela condição de se relacionar com o próximo e nessas inter-relações interdependente o ser humano se constitui. Nas palavras de Elias,

O conceito de figuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação. Contrasta, portanto decididamente como um tipo amplamente dominante de formação de conceitos que se desenvolve, sobretudo na investigação de objetos sem vida, portanto no campo da física e da filosofia para ela orientada. 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 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. 26).

Logo, um adulto é responsável pelo processo de apropriação de um conhecimento de uma criança recém-chegada. Por isso, Elias (2006), questiona que o ser humano não é um animal “a-social”. A esse respeito, Sarat (2012), nos alerta que quando falamos no conceito criança a noção de ser criança é apontado um conceito biológico, “todos nascem bebês”, mas o termo infância é com base histórico-social e possui suas variantes.

É importante frisar que o conceito de figuração não indica a harmonia social como única forma de agrupamento e de inter-relação social. De acordo com Elias, mesmo nas configurações mergulhadas no “caos”, na “desordem social” uma forma determinada de existência vai ganhando legitimidade e dando direção aos atos humanos.

Como os seres humanos são dependentes uns dos outros eles se agrupam em figurações específicas. Entretanto, o indivíduo não participa apenas de uma única figuração, a partir do trecho a seguir pode-se entender um pouco mais:

Um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra, mas se e em que medida isto é possível depende de fato das peculiaridades da figuração em questão. [...] inversamente, diferentes seres humanos singulares podem formar figurações similares, com certas variações (famílias, burocracias, cidades, países) (ELIAS, 2006, p.27).

A partir de Elias (2006), podemos compreender que as redes de interdependências que os seres humanos formam entre si, constitui intrinsecamente. Assim, não seria possível estabelecer uma dicotomia sobre os conceitos de indivíduo e sociedade. Conforme Elias (2006) não devemos partir da perspectiva de que estão em espaços opostos, “aqui o indivíduo, ali a sociedade”.

Nessa direção, Costa Junior (2015), nos ajuda a compreender o distanciamento da sociologia figuracional das sociologias clássicas, no que se refere às concepções de indivíduo e de sociedade.

Para as sociologias tradicionais, indivíduo e sociedade são espaços distintos, estruturas separadas. De um lado, o indivíduo e do outro a sociedade. Este modo de pensar das concepções clássicas foi subsidiado com as ciências exatas. Já para a teoria de Elias a relação entre indivíduos e sociedade é dada de forma particular, não podemos fazer uma análise sem entender a composição das relações estabelecidas. Em virtude disso, Elias (1994), nos ajuda a entender que:

Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos têm 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 substâncias isoladas únicas e começar a 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, grifo do autor).

Assim, Elias (1994) faz uma analogia sobre o grupo de bailarinos. Cada gesto de cada indivíduo visualizado no conjunto de bailarinos nos possibilita uma “leitura” que não seria possível, se tomássemos os indivíduos isoladamente. Nas palavras do autor, “A maneira como o indivíduo se comporta nessa situação é determinada pelas relações dos bailarinos entre si. Dá-se algo semelhante com o comportamento dos indivíduos em geral.” (ELIAS, 1994, p.25). Percebemos então que as relações entre as pessoas é fator para a composição do indivíduo. Ele é o que é pelas relações que estabelece com o outro.

Em virtude disso, os seres humanos em sociedade são responsáveis pelas ideias, noções e pensamentos coletivos, introduzidas na vida uns dos outros. Nesse sentido é que as interdependências ajudam a fortalecer os vínculos sociais e nos momentos de incertezas as inter-relações são fatores de suporte.

Isso se vê, por exemplo, nas ideologias nacionais e na convicção que o sujeito tem do mérito especial, da grandeza e superioridade de sua tradição nacional, explícita e implicitamente ligada a elas. Por um lado, essas ideologias ajudam a unir os membros

de um Estado e a fazê-los cerrar fileiras quando há ameaça de perigo; por outro, servem para atizar o fogo do conflito e da tensão entre as nações, e para manter vivos, ou até aumentar, os perigos que as nações procuram afastar com sua ajuda. Não raro, os valores que representam a essência daquilo que dá finalidade e sentido à vida contribuem para a constante renovação de tendências destruidoras da vida e do sentido, as quais, por sua vez, reforçam os valores que servem de defesa contra essas ameaças (ELIAS, 1994, p.73).

Em suas obras, Elias destaca que, o que antes era restrito aos pequenos grupos de dependência, por exemplo, “a tribo, a paróquia, o feudo, a guilda”, em um movimento de mudança dos processos de urbanização, esses modos de coesão são perpassados para os “Estados altamente centralizados”. Nesse movimento o processo do cuidado de si amplia-se. Com isso, o indivíduo é estimulado a produzir mais ações de batalha para sua sobrevivência. Nas inter-relações locais os indivíduos não sentem mais a necessidade de adaptação aos pequenos grupos. Diante do exposto por Elias (1994), percebe-se alterações nas inter-relações nessas sociedades e a complexidade é ampliada, sendo assim, os indivíduos têm um maior poder de decisão por si. Como resultado, Elias (1994, p.103), aponta que:

Considerados como corpos, os indivíduos inseridos por toda a vida em comunidades de parentesco estreitamente unidas foram e são tão separados entre si quando os membros das sociedades nacionais complexas. O que emerge muito mais nestas últimas são o isolamento e a encapsulação dos indivíduos em suas relações uns com os outros.

Essa encapsulação traz consigo um processo de aprisionamento de suas vontades naturais, em virtude disso, os indivíduos são postos a não assumirem seus instintos. Nessa direção, ao se relacionar com o outro, costumes são gerados e condutas são dispersas na sociedade, para um comportamento comum, portanto, uma ampliação do processo de civilização, ou dito nos termos eliasianos, como processo de individualização.

Pois, nas figurações instauradas os indivíduos tornam-se imagem do outro, e há uma remodelação, “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). Então, processo de civilização está atrelado ao processo de individualização do indivíduo, podemos também dizer que, a criança ao se tornar adulta se aproxima do processo “padrão” de civilização de sua sociedade, só para ilustrar:

O que se pode efetivamente observar é o seguinte: com a crescente mudança nas relações entre os seres humanos e as forças naturais extra-humanas, estas últimas vão aos poucos perdendo terreno como elemento de noção de um “mundo externo” oposto ao “mundo interno” humano. Em lugar delas, o abismo entre a parte “interna” do indivíduo e as outras pessoas, entre o verdadeiro eu interior e a sociedade “externa”, desloca-se para o primeiro plano. À medida que os processos naturais se tornam mais fáceis de controlar, parece que nossa relativa falta de controle sobre as relações entre as pessoas e, em particular, entre os grupos, bem como os insuperáveis obstáculos erguidos contra as inclinações pessoais pelas exigências sociais, se torna muito mais perceptível (ELIAS, 1994, p.106).

O que Elias nos aponta é que o processo de civilização instaura uma relação de indivíduo plural (sociedade) com o indivíduo único a partir de um controle fortificado dos processos naturais do ser

humano. De tal forma que a sociedade é um meio de confinamento do indivíduo, que tem visto como proibição do indivíduo de ser o que ele é por natureza. “O processo de individualização, como considera Elias, está relacionado com a problemática da interdependência indivíduo e sociedade, mais especificamente, com a crescente especialização dos indivíduos e das sociedades”. (HONORATO, 2004, p.03).

Individualização é um processo contínuo e não planejado, construído nos avanços e recuos do processo civilizador individual no qual todos os indivíduos, como fruto de um processo civilizador social em construção a longo tempo, são automaticamente ingressos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e sucesso. Pois nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, o individual é obrigatoriamente social e vice-versa. Sendo assim, o processo de individualização também é processo de civilização e está em fazer-se, está em elaboração numa crescente interação e dependência das atividades sociais e psíquicas dos indivíduos no interior das configurações (HONORATO, 2004, p.04).

Nos grupos sociais mais antigos a forma de encapsulamento está na relação entre os indivíduos, nos pequenos grupos a decisão do indivíduo era tomada pelo olhar do grupo. “A composição do indivíduo adapta-se ao constante convívio com os outros a quem o comportamento tem que ser ajustado”. (ELIAS, 1994, p.108). No processo de ampliação da individualização com as novas comunidades de organização, há um alargamento de formas de dependências, portanto novos processos de civilização. Por isso, o desenvolvimento humano dar-se pelos processos de desenvolvimento social, pelas crescentes diferenciações de “funções sociais”. E nessa direção os modos de se comportarem em sociedade são nesse ritmo cadenciados à modos semelhantes, como observado no próximo trecho de Elias:

As diferenças de comportamento, dons e experiências entre as pessoas isoladamente consideradas existiam, sem dúvida, nas mais simples comunidades humanas, ainda semelhantes às dos animais, na pré-história. Entretanto, quando mais os atos das pessoas são regidos por forças naturais indomadas dentro delas mesmas, menos elas diferem entre si em seu comportamento. E, quanto mais variada e difundidamente essas forças instintivas são contidas, desviadas e transformadas – primeiro pelo amor e medo dos outros, depois também pelo autocontrole –, mais numerosas e pronunciadas se tornam as diferenças em seu comportamento, seus sentimentos, seus pensamentos, suas metas e, inclusive, suas fisionomias maleáveis: mais “individualizados” tornam-se os indivíduos. (ELIAS, 1994, p.117)

Como nos aponta Honorato (2004), Elias, no livro “A sociedade dos indivíduos” se interessa em abordar a relação indivíduo/sociedade, exemplifica que muitos estudos tentam conceituar essa relação a partir de uma síntese, e com isso, não trazer todo arcabouço teórico possível para um olhar histórico-social dos conceitos.

Honorato (2004), a partir de Elias, afirma que o processo de individualização não é simplesmente o indivíduo por si só, ao contrário, é o indivíduo dentro de um “nós”, que só possui algum sentido em relação com o outro. “Isto é, o indivíduo vive a tensão de dever ser como os demais ao se distinguir na vida em sociedade”. (HONORATO, 2004, p.06). Para isso o autor nos aponta que:

O que nos falta, sejamos explícitos, são modelos conceituais e, além deles, uma visão global graças à qual nossas ideias dos seres humanos como indivíduos e como sociedade possam harmonizar-se melhor. Não sabemos, ao que parece, deixar claro nós mesmos como é possível que cada pessoa isolada seja uma coisa única, diferente de todas as demais; um ser que, de certa maneira, sente, vivência e faz o que não é feito por nenhuma outra pessoa; um ser autônomo e, ao mesmo tempo, um ser que existe para outros e entre outros, com os quais compõe sociedades de estrutura cambiáveis, com histórias não pretendidas ou promovidas por qualquer das pessoas que as constituem, tal como efetivamente se desdobram ao longo dos séculos, e sem as quais o indivíduo não poderia sobreviver quando criança, nem aprender a falar, pensar, amar ou comportar-se como um ser humano. (ELIAS, 1994, apud HONORATO, 2004, p. 06).

Portanto, esses autores supracitados podem nos ajudar a entender que o ser humano se torna indivíduo por meio das relações sociais que o perpassam, portanto, o processo de individualização em uma sociedade dos indivíduos é um espaço que potencia os mesmos, na relação, de si com ou outro, como, consigo mesmo. Assim, “[...] a constituição de uma “sociedade de indivíduos” a partir da educação dos seus grupos – em diferentes períodos da vida humana – pode ser uma chave para entender o processo civilizatório”. (SARAT, 2012, p. 02).

As problematizações possíveis confrontadas com as formulações teóricas de Norbert Elias nos permite compreender uma prática social e pedagógica em processo de mudança. Esse movimento para uma transformação é delineado por diferentes questões, entre elas uma revisão dos pressupostos políticos e éticos expressos nas legislações, nas atitudes e propostas pedagógicas no processo de inclusão escolar/social.

Nos contextos universitários, é possível evidenciar uma tentativa de romper com a representação de um modelo de uma educação reprodutora tradicional? Com caráter de reeducação e educação compensatória? Há alguma forma de superar a visão dicotômica entre ensino regular e especial?

## Referências bibliográficas

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues. *A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

\_\_\_\_\_. *Escritos & ensaios*. Vol. 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador, volume 2: Formação do Estado e Civilização*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. *Conselho Municipal de Educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

HONORATO, Tony. Individualização e Internalização segundo Norbert Elias e Lev Semenovich Vigotski. In: VIII Simpósio Internacional Processo Civilizador, História e Educação, 2004. Paraíba. *Anais...*: Paraíba, PB: UFPB, 2004. Disponível em: < <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anas8/>>.

SARAT, Magda. A Infância e a formação civilizada do indivíduo: leituras de Norbert Elias. In: XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira e Diversidade, 2012. Dourados. *Anais...*: Dourados, MS: UFGD, 2012. Disponível em: < [http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/mesa\\_coordenada.html](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/mesa_coordenada.html)>.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. *A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência*: contribuições de Norbert Elias. Tese de Doutorado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

VEIGA, C.G. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 145 – 172.

VIEIRA, Cesar Romero. Individualismo e sociedade. In: VII Simpósio Internacional Processo Civilizador: história, civilização e educação, 2003. Piracicaba. *Anais...*: Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. Disponível em:

# Trajetória de estudantes público-alvo da educação especial na UFES e no IFES: implicações na instituição de políticas locais

Silvani da Silva Wingler<sup>35</sup>

## Resumo

Este artigo versa sobre nossas reflexões acerca da pesquisa de mestrado em andamento cuja temática é a trajetória de estudantes público-alvo da educação especial em instituições federais de ensino e implicações na instituição de políticas locais, focalizando: escola inclusiva tendo em vista o perfil do egresso com deficiência bem como as implicações dessa formação na vida cotidiana e a gestão da educação especial do/no ensino superior, tendo em vista o aumento da inserção desse público nessa modalidade de ensino. Essa reflexão é pautada na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, sob os conceitos de Figuração, Interdependência e Processo Social.

Palavras-chave: Público-alvo da Educação Especial, Trajetória Escolar. Egressos. Ensino Superior

## Abstract

This article treats of our reflections on Master's Degree ongoing research whose theme is the trajectory of students who are target audience of Special Education in federal teaching institutions and implications of local policies in the institutions, focusing: inclusive school aiming the handicapped student's profile as well as the implications of this formation in everyday life and management of special education of/ in higher education, considering the increase in insertion of this group in this modality of teaching. This reflection is based on Figurational Sociology, from Norbert Elias, under the concepts of Figuration, Interdependency and Social Process.

Keywords: Special Education Target-audience. School Trajectory. Students. Higher Education.

---

<sup>35</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em educação da Ufes. Brasil. Endereço eletrônico: s.wingler@yahoo.com.br

## **O que nos instiga a falar sobre a trajetória dos estudantes público-alvo da educação especial?**

Este estudo tem o objetivo de investigar a trajetória de estudantes do ensino superior público-alvo da educação especial na Ufes e no Ifes bem como as implicações na instituição de políticas locais. A tradição da educação superior brasileira não é universalista. Mais do que em outros países, ela ainda é elitista (MARTINS p. 41). As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) trazem em seu percurso histórico um tradicional legado de “excelência” cuja consequência foi tanto a exclusão de pessoas menos favorecidas de oportunidades, como também a exclusão de pessoas identificadas como *limitações de aprendizagem e social*. O indivíduo menos favorecido não conseguia aprovação nos processos seletivos e ficavam impedidos de ingressar nos cursos superiores nas IFES. Indivíduo a que tratamos como “pessoa singular” (ELIAS, p. 7, 1994), mas que, nas concepções eliasianas, esses “seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade” (ELIAS, p. 8, 1994), perpassando pela “balança nós-eu, o qual indica que a relação da “identidade-nós” do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a uma transformação muito específica.” (ELIAS, p. 9, 1994).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa delineada como estudo de caso, pelas possibilidades que oferece em pesquisar questões complexas que envolvem determinado grupo, organização ou fenômeno em suas múltiplas dimensões (GIL, 2009). O foco de observação será a configuração organizacional da vida cotidiana do aluno egresso e a forma como esses sujeitos utilizam a formação obtida nas IFES. Utilizaremos como procedimentos para coleta de dados entrevista semiestruturada e observação. Silva et.al (2005) nos diz que, segundo Oliveira, “[...] o trabalho do pesquisador implica o olhar, o ouvir e o escrever. Ato cognitivo que precisam estar disciplinados. [...] nenhum olhar, ouvir ou escrever será neutro [...] A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir orienta o escrever. [...] *olhar e ouvir* [...] atitudes que o pesquisador desenvolve *estando no* trabalho de campo.” Nessa investigação tomaremos como base teórica principal os pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, especialmente os conceitos de Figuração, Interdependência e Processos Sociais.

Sobre figuração, Elias (2006) nos traz um “conceito distinto de outros teóricos da Sociologia por considerar os seres humanos na formação dessa figuração. Para Elias, uma figuração se constitui pelo modo de vida em conjunta em grupos grandes e pequenos, co-determinado pela transmissão de conhecimento entre gerações.

Nesse contexto, Elias evidencia que “a socialização e a individualização de um ser humano são nomes diferentes para o mesmo processo, ou seja, ao mesmo tempo que um ser humano assemelha-se aos outros é, ao mesmo tempo, diferente de todos.” Assim sendo, na sociologia Figuracional, indivíduo e sociedade não são distintos [...] Mesmo com o convívio do indivíduo na sociedade em meio ao caos, as sociedades humanas não são apenas uma aglomeração cumulativa de pessoas, mas tem uma forma absolutamente determinada.” São palavras do autor:

Quando falamos de figurações, que os indivíduos humanos formam uns com os outros, dispomos de uma imagem do ser humano e de um instrumento conceitual mais adequado à realidade e com cujo auxílio podemos evitar o tradicional dilema da sociologia: "aqui o indivíduo, ali a sociedade", dilema que se baseia na verdade em um jogo, de tipo extracientífico, com palavras ou com valores. (ELIAS 2006, p.27)

Segundo Elias (2006), as figurações humanas não são fixas nem com relação ao gênero humano, nem biologicamente. Os seres humanos agrupam-se sempre em figurações específicas, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros.

Elias (1994, p.23) também nos esclarece que "[...] a rede de funções interdependentes pela qual as pessoas estão ligadas entre si tem peso e leis próprios", sendo que, "[...] cada uma dessas funções interdependentes está relacionada com terceiros; depende das funções deles tanto quanto estes dependem dela [...]" Sendo assim, "[...] em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos [...] precisam vincular-se ininterruptamente [...] para que as ações de cada indivíduo cumpra suas finalidades".

No que tange a Processos Sociais, Elias (2006) nos esclarece acerca das "transformações amplas, contínuas, de longa duração, tratando-se assim de processos reversíveis [...] diferentemente do processo biológico de evolução [...] os quais são direcionados por pares conceituais opostos, responsáveis para a determinação de fases ou estágios de um processo social: integração e desintegração, engajamento e distanciamento, civilização e descivilização, ascensão e declínio. (ELIAS 2006, p. 28 e 29).

Na perspectiva sociológica Figuracional, "Processos Sociais e seres humanos singulares, [...] suas ações, são absolutamente inseparáveis. Mas nenhum ser humano é o começo [...] todas as outras ações individuais brotam de processos sociais já em andamento. [...] Se os seres humanos parassem de planejar, então não haveria mais nenhum processo social." (ELIAS, 2006, p. 31)

Nesse sentido, compreendemos que a busca contínua por oferecer adequadas condições à inserção e sucesso de alunos deficientes na educação superior precisa considerar as experiências vividas por aqueles que venceram essa etapa desse processo social chamado inclusão, através do qual adquiriram autonomia.

Acerca dessa autonomia baseada na vida comum de uma pluralidade de seres humanos, Elias diz que

A autonomia relativa dos processos sociais baseia-se [...] no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos. [...] Dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto ninguém antes previu.(ELIAS 2006, p.31)

Pautados nos pressupostos da Sociologia Figuracional, esperamos, através deste estudo, desvelar experiências vividas pelos alunos público-alvo da educação especial no contexto das instituições públicas federais Ifes e Ufes. Mergulhando no fluxo dos dados, buscaremos compreender aspectos dos laços de interdependência criados por esses indivíduos nas figurações que eles formam com os outros.

Sob essa perspectiva, esperamos compreender se os conhecimentos adquiridos nesse processo social, sob o conceito de "constância de direção", no qual muitos processos sociais mantêm a mesma direção por um longo tempo.

Reiteramos que diferentemente dos processos biológicos de longa duração, "a continuidade dos processos sociais de longa duração é mediada pela transmissão de conhecimento especificamente social, adquirido mediante aprendizado na forma de símbolos sociais, sobretudo símbolos linguísticos e sem dúvidas em todos os domínios da vida". (Elias 2006, p.32). Decorre daí a importância de abordarmos a noção de conhecimento em Elias.

Segundo Norbert Elias (2005), o conhecimento é um processo de construção (e de consolidação) do conjunto de símbolos compartilhados pelas pessoas num grupo específico. O conhecimento é um meio de orientação para a vida em sociedade. Segundo o autor (1998), o conjunto de conhecimentos socialmente significativos acumulados pelas gerações anteriores constitui um fundo social de base, o ponto comum dos saberes que, acumulados pelas gerações passadas, delineiam e configuram o modo de vida em nossas sociedades recentes. E, a partir da transmissão e da apropriação do fundo social do conhecimento, a geração atual tem a capacidade de melhor se orientar em alguns campos dos seus antepassados. Todavia, para aprender, os homens necessitam estar em grupo, inter-relacionados ou em figurações (essa pode ser formada por um número restrito de pessoas: um grupo de alunos, um casal ou uma nação).

### **A nossa implicação com o objeto de Pesquisa**

Tendo vivenciado a experiência por vários 'degraus' da gestão em IFES, nossa inquietação de que as pessoas com deficiência não ingressam no ensino superior acumulou-se ao fato de, no caso daquelas que alcançam essa etapa, as dificuldades que enfrentam para não desistirem no percurso e como elas saem egressas para seguirem suas vidas. Para Moreira et al (2011),

“[...] ao se abordar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), o cenário da exclusão é mais evidente, e é possível constatar que há um vazio histórico relacionado às políticas públicas destinadas a esse segmento da população [...] o processo de inclusão dessas pessoas, alavancado nas últimas décadas, merece uma análise cuidadosa”.

A maior problemática é quem e como trabalhar com esses alunos em sala de aula. Não basta contratar um professor de Libras, ou de BRAILLE, comprar equipamentos, adequar as escolas aos padrões de acessibilidade, pois essa acessibilidade pode não ser apenas física, mas também curricular, avaliativa e impacta diretamente na sala de aula dos Docentes, renomados em suas áreas de formação, mas inertes diante de turmas com que contam com a matrícula desses alunos “especiais”.

Estudar a sala de aula como uma figuração específica, impõe-nos assumir a noção eliasiana de que “[...] Cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros. [...] Seres humanos biologicamente invariáveis podem formar figurações variáveis.” (ELIAS, p. 26, 2006)

Parece-nos um desafio nada desprezível a consolidação de uma escola para todos que não perde de vista as demandas e necessidades individuais. De fato, o currículo das IFES ainda é feito para ser cumprido por TODOS os alunos, mesmo os que têm qualquer tipo de comprometimento intelectual e social, e, a falta de entendimento dessa questão por parte dos Professores e Técnicos, a ausência de uma política interna de formação e de atenção pedagógica específica a esses alunos e Professores, para compreensão da prática pedagógica 'inclusivista', orientações quanto à forma de fazer o planejamento educativo inclusivo com as adaptações e flexibilizações curriculares, as atividades multiníveis e a forma de avaliação diferenciada investigativa e formativa.

Nessa confluência, para um melhor aprofundamento do tema a ser estudado, versaremos sobre a Escola Inclusiva e a Gestão da Educação Especial do/no Ensino Superior.

### **Escola inclusiva: dos desafios às possibilidades**

Segundo Araújo et al.(2008), as escolas regulares sempre foram organizadas e preparadas para receber alunos "normais", sem dificuldades educacionais, físicas, sociais ou econômicas. Alunos aptos a produzir para uma sociedade consumista e capitalista.

Macedo (2006), nessa perspectiva, apresenta a "escola de ontem" como uma escola de exclusão pois seus profissionais atuam de forma unilateral, não considerando as diversidades. Por isso, aqueles que não aprendem, que não acompanham os demais alunos, não produzem como os outros, são excluídos. Sendo assim, para Macedo, a "escola de ontem" acredita que se os alunos não aprendem como o esperado, o problema de aprendizagem é do discente e não do ensino ou professor. Nesse sentido, Araújo et al. (2008 p. 20) afirmam que:

A inclusão é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nessa perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente e não cada professor deverá compartilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais.

A escola inclusiva não é formada de modo simples nem rápido. Por isso gestores, educadores e comunidade em geral precisam estar cientes de que, somente através de ações solidárias que valorizem o ser humano, é que haverá aceitação das diferenças e a ausência de atitudes discriminatórias ou de exclusão. A reflexão sobre as atitudes e práticas deve partir de todos os envolvidos no processo, bem como a valorização do outro enquanto ser humano que é, considerando, naturalmente, a diferença.

A exemplo disso, atualmente constatamos o aumento no número de pessoas que desejam participar mais efetivamente dos espaços sociais, pautados numa expectativa de possibilidade de todos poderem usufruir do direito à escolarização, tendo como uma das tensões em debate a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Num cenário de interdependência, a escolarização do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, tem se configurado uma preocupação cada vez maior para os próprios indivíduos, educadores sensibilizados, familiares e órgãos públicos.

## **Gestão da Educação Especial do/no Ensino Superior**

Para Garcia e Michels (2011), o conceito de Educação Especial sofreu alteração no que tange sua discriminação na legislação brasileira. Segundo as autoras, em 2001 a modalidade de ensino apresentava proposta de cunho pedagógico para assegurar recursos e serviços, passando à denominação de “Atendimento Educacional Especializado”, substituindo dessa forma, as funções de apoiar e subsidiar assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum. Segundo as autoras, conforme constante na legislação, o Atendimento Educacional Especializado é definido como “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados, institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

Entre 2003 – 2010, a política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a educação básica e um para a educação superior (GARCIA e MICHELS, 2011):

- Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: implantada nas redes municipais e estaduais mediante editais e financiamento público federal;
- Programa Educação Inclusiva: direito e diversidade: implantado pelo MEC/Seesp no qual os municípios-pólos exercem papel de multiplicadores na formação de gestores e professores;
- Programa Incluir: visa implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior cujos objetivos se pautam: a) implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; b) promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); c) fomentar a criação ou a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; d) promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.

O Programa INCLUIR funciona desde 2005 através de editais dos quais podem participar universidades e institutos federais de educação superior. As propostas são analisadas e selecionadas para que a referida instituição possa implementar núcleos de acessibilidade. Tal formato nos remete a uma política centralizadora uma vez que “quem está no “centro” regula, via orientações e avaliações, as ações de quem está na “ponta”, executando as políticas.” Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição

do próprio processo de implantação da política quando define quais tarefas locais e como devem ser desenvolvidas. (GARCIA e MICHELS, 2011).

Na literatura acerca da política de Educação Especial no Brasil, observa-se um aumento de ingressantes no ensino superior. No entanto, como esses alunos até então não tinham esse acesso, a produção relacionada é bastante escassa. Sendo que, apesar de haver uma legislação vigente, nem todas as universidades possuem núcleo de acessibilidade e os professores não se sentem preparados para receberem esses alunos, assim como também ocorre na educação básica como nós mesmos pudemos vivenciar enquanto docentes e gestores. Dessa forma, o ingresso é oferecido aos alunos público-alvo da educação especial, mas ainda não se consegue atender as especificidades para sua permanência. Portanto, a efetivação dessas políticas perpassa pelos “investimentos na formação de educadores, pelo aprimoramento das práticas pedagógicas, pela acessibilidade arquitetônica e tecnológica, pela construção de serviços de aprendizagem para que seja possibilitada não apenas o acesso à escolarização, e sim a cidadania plena do indivíduo.” (MONTEIRO, 2014).

No que tange à organização da política de Educação Especial, Garcia e Michels (2011) nos remetem à ideia de “política de resultados”, característica da gestão gerencial. Segundo as autoras, trata-se de um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Para as autoras, “essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas. Dessa forma, gestão gerencial caracteriza-se pela “[...] descentralização política, por meio de transferência de recursos e atribuições para os níveis regionais e locais, [...] os administradores públicos exercem a função de gerentes progressivamente autônomos, [...] os objetivos a serem atingidos são traçados em formato de indicadores de desempenho, sempre que possível quantitativos...” (AZEVEDO, 2002, p. 58).

Segundo Garcia e Michels (2011), a gestão educacional não se limita a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial uma vez que a escola, entendida como instituição social, extrapola o horizonte custo benefício. Sendo assim, percebe-se uma intervenção estatal na política educacional referente à educação de sujeitos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Acerca da localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado, realizado pela reforma do Estado no segundo mandato do Governo FHC, Chaui nos diz

a) Que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser um serviço que pode ser privado ou privatizado. [...] A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (CHAUI, p. 6, 2003)

Essas reflexões nos possibilitam problematizar os processos de gestão da Educação Especial do/no Ensino Superior, no que tange às práticas organizativas, pedagógicas e administrativas assegurando aos alunos uma real inclusão, mais especificamente aos processos de ensinar e aprender. Para tanto, precisamos

indagar como as políticas públicas de Governo têm sido implementadas, cotidianamente, nas instituições escolares? Como os gestores, professores e técnicos atuantes nas escolas têm compreendido esses movimentos políticos? E, qual tem sido a resposta dada pelas instituições? Aos alunos egressos, como foi a estada na instituição durante o curso: quais foram os facilitadores, quais foram os dificultadores?

## Referências

ARAÚJO, R. M. L. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes 2008.

AZEVEDO, J. M. L. *Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal*. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.49-71. 2002.

ELIAS, N. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. *Escritos & Ensaios.1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, 2v.

GARCIA, R.M. C.; MICHELS, M.H. *A Política da Educação Especial no Brasil (1991- 2011): uma Análise da Produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED*, Ver. bras. educ. espec. Vol. 17 no spec 1, Marília, 2011.

MACEDO, L. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, C.B. *O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90*. São Paulo Perspec. Vol. 14, no.1, São Paulo, 2000.

MONTEIRO, A.L.L.da C. *Atendimento Educacional Especializado: da Educação Básica ao Ensino Superior*. X ANPESUL, 2014.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. *Ingresso e Permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco*. Curitiba, editora UFPR, 2011.

# O habitus e a construção da identidade nacional: uma análise a partir da comissão nacional de moral e civismo (CNMC)

Amanda Marques de Carvalho Gondim<sup>36</sup>

## Resumo

A presente comunicação oral tem por objetivo analisar a construção da identidade nacional brasileira por meio da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Parte-se do conceito de *habitus*, desenvolvido por Elias (1997) em sua obra *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX* para desenvolver a mesma metodologia no sentido de compreender o poder e o *habitus* na construção da identidade nacional brasileira, utilizando como instituição a CNMC. Entendendo que Elias utilizou a metodologia de observar o poder instituído na Alemanha em estabelecer *habitus* sociais com o intuito de promover a unidade nacional, procurar-se-á seguir caminho semelhante para o entendimento da identidade nacional brasileira. A CNMC foi criada em 1969 pelo Decreto n. 869, de 12 de setembro de 1969; foram os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar que a instituíram, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Competia a ela a implantação e manutenção da “doutrina de Educação Moral e Cívica”, de acordo com o que se apresentava no mesmo decreto. Assim, fazia parte da Educação Moral e Cívica (EMC) “a preservação, o fortalecimento e a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade”. Apoiando-se nessa afirmação para entender o *habitus* utilizado na construção da identidade nacional, serão analisados os boletins elaborados pela instituição no ano de 1984 pois foi apenas naquele ano que foram publicados. Os boletins foram elaborados e distribuídos dois anos antes da extinção do órgão, com o objetivo de prestar contas de suas atividades ao longo dos anos e também justificar a necessidade de sua continuidade. Por haver sido criada no auge da ditadura militar, possuía sua existência vinculada ao governo, embora em seus boletins procurasse aproximar da ideia de democracia e formuladora da identidade nacional, procurando se descolar de um governo e manter-se a partir da necessidade de preservação da moral e bons costumes brasileiros na educação. Assim, em seus boletins apresentou um histórico da Educação Moral e Cívica (EMC) vinculado à importância da CNMC e de um *habitus*, que apresentava na condição de pertencente à identidade nacional. Desse modo, compreende-se vincular categorias elisianas ao objeto pesquisado no objetivo de entender a identidade nacional brasileira à luz de uma teoria desenvolvida por Elias.

Palavras-chave: Comissão Nacional de Moral e Civismo. *Habitus*. Identidade nacional.

## Abstract

This oral communication aims to analyze the construction of Brazilian national identity through the National Commission of Moral and Civics (CNMC). Part is the concept of *habitus*, developed by Elias (1997) in his work *The Germans: the struggle for power and the evolution of habitus in the nineteenth and twentieth centuries* to develop the same methodology in order to understand the power and *habitus* in building the Brazilian national identity, using as an institution to CNMC. Understanding that Elias used the methodology to observe the established power in Germany in establishing social *habitus* in order to promote national unity, it intends will follow similar path to the understanding of Brazilian national identity. The CNMC was established in 1969 by Decree n. 869 of September 12, 1969; were the Ministers of the Navy, Army and Air Force military that established under the Ministry of Education and Culture. Competed her deployment and maintenance of the "doctrine of moral and civic education", according to what was presented in that order. Thus, part of Moral and Civic Education (EMC) "preservation, strengthening and projection of spiritual and ethical values of citizenship." Relying on this statement to understand the *habitus* used in the construction of national identity, the reports drawn up by the institution

---

<sup>36</sup> Universidade Federal de Pernambuco. Brasil. Endereço eletrônico: [amcgondim@gmail.com](mailto:amcgondim@gmail.com)

in 1984 because it was only that year that have been published are analyzed. The bulletins were prepared and distributed two years before the body of extinction, in order to account for its activities over the years and also justify the need for its continuation. For having been created at the height of the military dictatorship, had her tied to the government there, although in their newsletters sought closer to the idea of democracy and formulator of national identity, trying to take off from a government and keep from the need to preserve morals and good customs in Brazilian education. Thus, in their newsletters he presented a history of Moral and Civic Education (EMC) linked to the importance of CNMC and a *habitus*, which had provided belonging to the national identity. Thus, it is understood link elisianas categories to the object studied in order to understand the Brazilian national identity in the light of a theory developed by Elias.

Keywords: National Commission for Moral and Civics. *Habitus*. National identity.

## Introdução

A Comissão Nacional de Moral e Civismo foi um órgão criado a partir do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. O referido decreto instituiu de maneira obrigatória a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória e como prática educativa; com o objetivo maior de preservar as tradições nacionais. Os valores que competiam à educação e, por conseguinte, à nação manter seriam: o espírito democrático; os valores espirituais e éticos; a unidade nacional e o culto à pátria, com seus símbolos e instituições. Um desses valores era entendido com o que se considerava pertencer ao *habitus* da sociedade brasileira, configurado como fator de unidade nacional, a religião.

Elias (1997) ao estudar os alemães e a construção do *habitus* que culminou com a ascensão do nazismo, considerou que algumas práticas da corte passaram a ser instituídas na sociedade com o objetivo de promover a unidade cultural. O *habitus*, portanto, não é algo que se encontra arraigado nos corpos humanos desde o seu nascimento. É o resultado de uma identidade individual que encontra repercussão em outros indivíduos e promove a apropriação social dos grupos. No sentido oposto, também é configurado pelas sociedades as quais, por conseguinte, exercem influência sobre o indivíduo, formando-o.

O objetivo deste artigo é analisar a construção da identidade nacional brasileira por meio da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Parte-se do conceito de *habitus*, desenvolvido por Elias (1997) em sua obra *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX* para desenvolver a mesma metodologia no sentido de compreender o poder e o *habitus* na construção da identidade nacional brasileira, utilizando como instituição a CNMC.

Entendendo que Elias elaborou uma metodologia de observar o poder instituído na Alemanha em estabelecer *habitus* sociais com o intuito de promover a unidade nacional, procurar-se-á seguir caminho semelhante para o entendimento da identidade nacional brasileira. A CNMC foi criada em 1969 pelo Decreto n. 869, de 12 de setembro de 1969; foram os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar que a instituíram, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Competia a ela a

implantação e manutenção da “doutrina de Educação Moral e Cívica”, de acordo com o que se apresentava no mesmo decreto. Assim, fazia parte da Educação Moral e Cívica (EMC) “a preservação, o fortalecimento e a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade”.

Apoiando-se nessa afirmação para entender o *habitus* utilizado na construção da identidade nacional, serão analisados os Boletins elaborados pela instituição no ano de 1985 pois apenas naquele ano foram publicados. Os Boletins foram elaborados e distribuídos um ano antes da extinção do órgão, com o objetivo de prestar contas de suas atividades ao longo dos anos e também justificar a necessidade de sua continuidade. Por haver sido criada no auge da ditadura militar, possuía sua existência vinculada ao governo, embora em seus Boletins procurasse aproximar da ideia de democracia e formuladora da identidade nacional, procurando se descolar de um governo e manter-se a partir da necessidade de preservação da moral e bons costumes brasileiros na educação.

Assim, os Boletins demonstraram um esforço do poder instituído em criar um histórico da Educação Moral e Cívica (EMC) vinculado à importância da CNMC e de um *habitus*, que apresentava na condição de pertencente à identidade nacional. Desse modo, compreende-se identificar categorias elisianas como *habitus* e poder ao objeto pesquisado com o objetivo de entender a identidade nacional brasileira à luz de uma teoria desenvolvida por Elias.

### **Os Boletins Institucionais da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC)**

Foram identificados dois Boletins institucionais da CNMC, ambos publicados em 1984, portanto, dois anos antes do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, que extingue o órgão oficialmente. Em cada um dos Boletins é visível o esforço em legitimar a instituição para manter uma educação com valores morais visivelmente cristãos católicos. O processo de abertura política que vivia o país no início da década de 1980 alarmava alguns setores da sociedade. Eles receavam perder aquilo que se afirmava constituir a essência da unidade nacional quanto aos seus princípios religiosos.

Elaborar e veicular esses Boletins informativos tinham o objetivo de responder aos anseios dessa parcela da população, que via o crescimento de um clima de permissividade moral no país. Assim, por ventura poderiam se questionar acerca das ações tomadas pela CNMC, cuja finalidade deveria ser defender a família, a moral e os bons costumes. Ainda no editorial da primeira edição afirma que o esforço em defender esses interesses é mais abrangente do que a instituição, demandando a atuação de todas as pessoas que compõem o sistema educacional. Segue conclamando a participação de todos para combater a “onda iconoclasta”.

É importante entender o sentido dessa expressão utilizada no Boletim Informativo e representando as ideias defendidas pela CNMC. De acordo com o dicionário Aurélio, iconoclasta em seu sentido adjetivo significa destruidor de símbolos, estátuas, etc., considerando a origem grega da palavra, ou seja, destruidor de imagens. Os primeiros movimentos considerados iconoclastas datam do século VIII, quando

o Império Bizantino realizou uma perseguição às imagens religiosas, destruindo-as. Isso acirrou os ânimos entre Oriente e Ocidente e só teve fim com a divisão da Igreja Católica entre Romana e Ortodoxa. Embora a Ortodoxa não proíba o uso e culto de imagens, é atribuída à Igreja Romana uma maior tradição e incentivo.

Portanto, relacionando o sentido tradicional da palavra com as afirmações do editorial de preservação dos valores nacionais, que em vários momentos são colocados também no sentido de valores religiosos. No decreto-lei que inclui a Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina obrigatória consta como uma de suas finalidades a “preservação do espírito religioso”; mais a frente aponta a “projeção dos valores espirituais da nacionalidade” visando a unidade, mas também o culto à pátria, seus símbolos, tradições e instituições.

Apesar de não pertencer à estrutura de Estado em 1984<sup>37</sup>, a Igreja Católica Romana possui sua representação na CNMC e é largamente apontada como a religião com maior quantidade de seguidores no Brasil. Em se tratando de outras demonstrações de relação intrínseca entre as tradições nacionais e a Igreja Romana é possível identificar a presença no calendário de todos os feriados nacionais considerados religiosos. Nota-se que ao se falar em religiosidade, tradições e nacionalidade há um apontamento subjacente de que o *habitus* brasileiro possui características da religião católica romana.

O entendimento do processo civilizador brasileiro encontra raízes na Europa Ocidental, principalmente em Portugal. Ou seja, caminhar no sentido da civilização significa aproximar-se de elementos culturais europeus, o que se configura como algo bastante difícil, considerando a força das demais culturas presentes no Brasil desde o início da colonização. Apesar disso, percebe-se uma visível inclinação da CNMC ao tratar de aspectos da religião católica, como aparece no elogio do conselheiro da CNMC, Francisco de Souza Brasil, ao calendário cívico da Comissão de Moral e Civismo (COMOCI) da Bahia. No calendário são citadas comemorações católicas, ao que o conselheiro solicitou certo “comedimento”; no entanto, em legislação que tratava da capoeira, uma manifestação cultural brasileira sem raízes europeias, sugere-se a modificação da palavra para a expressão “desporto”.

O final dos Boletins era reservado à publicação de textos enaltecendo o papel e necessidade da existência e manutenção da EMC e da CNMC. No primeiro, quem assinou foi o professor José Barretto Filho, conselheiro da CNMC, cuja nota de falecimento aparece logo acima do texto. No segundo, quem assinou foi o conselheiro Magdaleno Girão Barroso, também membro da CNMC.

A compreensão do papel da CNMC, materializada nos Boletins, demonstra a conduta adotada pela instituição naquele momento. Mas demonstra também como foi sua atuação na sociedade desde sua

---

<sup>37</sup> O Estado brasileiro decreta-se laico desde a proclamação da república, em 1889, com a separação do poder religioso. No entanto, percebe-se a influência direta da Igreja Católica Romana em várias ações legislativas, como existir na Constituição de 1967, em vigor até a promulgação da de 1988, um parágrafo decretando a indissolubilidade do casamento.

criação, pois outros órgãos foram criados a partir dela, como as Comissões Estaduais de Moral e Civismo (COMOCI) e os Centros Cívicos Educativos (CCE), ambos acompanhados pela instituição federal.

Até o ano de 1984 haviam sido realizados sete encontros nacionais de educação moral e cívica e estavam na organização do VIII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica, realizado em 1985. Havia ainda os encontros de professores em EMC, estaduais, regionais e nacional; encontros de CCE e maratonas cívicas, concurso que envolvia estudantes de todo país. Em todas essas atividades estava a presença da CNMC, numa condição de reguladora das ações de cada órgão, com o objetivo de garantir a doutrina do que se entendia por educação moral e cívica.

O controle exercido pela CNMC pode ser constatado nos Boletins informativos, distribuídos a todas as COMOCIs, para daí chegar às bases do sistema de ensino. Alude-se à preocupação de setores da sociedade brasileira com a “crescente permissividade moral”, a qual a CNMC atribuía a si o papel de restringir. De tal forma que não bastava a criação de órgãos estaduais e escolares; havia em vários estados a presença de um representante da CNMC, com o objetivo de promover uma relação direta entre os estados e a instituição federal.

A vigilância também está presente na atuação desses representantes, realizando monitoramento e dando diretrizes para a atuação das COMOCIs. No Boletim é encontrado o relatório dos representantes, numa clara observação de que a CNMC acompanhava muito de perto tudo o que era realizado, inclusive com justificativas daquilo que não era realizado. Um exemplo foi o representante da CNMC em Pernambuco ter encaminhado um aviso à COMOCI para serem tomadas providências quanto à realização de um encontro de EMC na Semana da Pátria. Outro exemplo foi o de São Paulo, que responde para a CNMC acerca das providências tomadas para a organização do Encontro Estadual de EMC.

No campo das publicações editoriais, a presença da CNMC não era diferente. Apoiando-se na legislação que a regulamentava, na qual apresentava como uma de suas atribuições “assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos do ponto-de-vista de moral e civismo”<sup>38</sup>, procurava interferir diretamente. Assim, o Boletim apresentava a publicação de um livro, em conjunto com o Colégio Pedro II, cujo título procurava instituir um *habitus* na EMC brasileira (Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º graus).

### **EMC em foco**

Os textos elaborados pelos membros da CNMC e apresentados no final de cada uma das edições do Boletim demonstram as finalidades requeridas pela instituição e pelas quais deveria continuar a existir. Serão analisados a seguir cada um deles.

---

<sup>38</sup> Alínea g, art. 10, do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

Ambos os textos da seção *EMC em foco* do Boletim Informativo foram redigidos por membros atuantes da CNMC. O primeiro havia sido presidente do Conselho Federal de Educação, órgão responsável pelos pareceres e normativas ligados ao Ministério da Educação e Cultura do período. No ano de criação da EMC e da CNMC ocupava este cargo, tendo dado sua contribuição. Em 1984 figurava como membro da CNMC; faleceu naquele ano, sendo lembrado pela instituição como “brilhante conselheiro” e que deixou “uma obra considerável no campo da educação”. O segundo foi membro da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), era conselheiro da CNMC em 1984 e escreveu o livro *Cidadania, direitos e deveres* para a EMC.

O texto escrito por José Barretto Filho e publicado *post mortem* na primeira edição do Boletim abordou que as sociedades humanas têm características próprias das criadas pelos animais pela natureza do ser a uma tendência moral e inclinação para a cidadania. Apesar desse caráter “natural”, os povos necessitam de uma constante realimentação no sentido de promover esse senso moral e sua identificação como cidadãos. Competia, pois, à educação o papel de oportunizar o desenvolvimento dos valores básicos, “inerentes a sua natureza singular de ente moral e social”. Ou seja, o ser humano possui o sentimento de moralidade em sua essência, mas compete à educação mostrar isso.

Na criação da EMC como “disciplina obrigatória” e como “prática educativa” existia a compreensão de que os valores morais deveriam ser apresentados ao/à aluno/aluna partindo da ideia de já se encontrarem nele. Desse modo, os “valores” aprendidos na escola deveriam se arraigar ao indivíduo, provocando nele uma mudança de comportamento que se configurasse como uma segunda natureza, o *habitus*.

O entendimento desse *habitus* encontrava-se vinculado à ideia de civilização, nos moldes do que se entendia no contexto por civilização. O processo civilizador aqui é caracterizado pela aproximação cada vez maior da cultura europeia, significando, portanto, considerar civilizado os elementos culturais oriundos da Europa. No sentido religioso, essa aproximação se deu pelas “raízes históricas” do Brasil com Portugal, significando preservar as “tradições e valores nacionais” por meio da veiculação de uma moral católica, traduzida em *habitus* formador da identidade nacional.

A publicação escrita por Magdaleno Girão Barroso aparece como uma continuidade da defesa de José Barretto Filho. Enquanto este preocupou-se em traçar a importância da EMC em sua função de formar o indivíduo para a compreensão de algo que já estaria inerente, aquele fez uma defesa explícita da importância da CNMC na condição de mantenedora dessa formação.

Elevou o papel da CNMC em tratar a EMC mais do que uma instrução, mas sim “educação” no seu sentido formativo. Alegou no texto o momento histórico de “ameaça de dissolução dos costumes e quebra de sentimentos patrióticos” em decorrência de uma sociedade “alarmantemente permissiva e hedonista”. Mais uma vez remetemos ao dicionário para relacionar o sentido conferido à religião. A expressão hedonismo, de origem grega, significa a busca pelo prazer como sentido da vida; vai de encontro aos

pensamentos de um grupo de religiosos, principalmente da Igreja Católica Romana, que entende a vida como um martírio, não como um prazer.

A CNMC teria a função de atender uma urgência necessária em colocar na educação a pauta dos valores morais e cívicos. Não apenas como órgão normativo, mas que precisava de fato chegar até as salas de aula de maneira efetiva. Assim, foram criadas condições para que a CNMC não se restringisse a uma figura central e se inserisse nos estados, com as suas representações próprias e as Coordenações de Educação Moral e Cívica (COMOCIs) em cada estado. Competia à CNMC organizar e fazer com que todas as demais instituições criadas para dar sustentação à EMC funcionassem de acordo com o que era esperado pelo governo da época.

O texto abordou ainda ser a principal função da CNMC tratar a EMC não como uma política educacional, mas como uma “expressão legítima do bem coletivo”. São usadas palavras como fé e conversão para caracterizar a atuação da CNMC; mais uma vez percebe-se que os valores éticos trabalhados pela EMC já se encontram na sociedade, cabendo à CNMC a tarefa de orientar, esclarecer e demonstrar na prática.

O conselheiro afirmou que apesar de algumas resistências por parte de professores e estudantes, cujas alegações giravam em torno de uma imposição oficial, houve o esforço institucional em apresentar a EMC como a mesma disciplina de Instrução Moral e Cívica. Esta cadeira existia na educação brasileira desde o início da república, quando foram separados os poderes da Igreja e do Estado, este último sendo considerado laico. Apesar de se apresentar como uma continuação da formação educacional já presente, colocava-se a partir de uma filosofia pedagógica renovada, “destinada a resguardar o conceito espiritual e ético da vida nacional”.

## **Conclusão**

Ao revisitar textos escritos por uma instituição criada com a finalidade em promover o sentimento de unidade nacional utilizando a educação, é possível perceber algumas ideias que circulavam no período e antes dele. Há um visível alerta dos grupos conservadores, as “elites”, de que o país estava seguindo por um caminho que fugia à “moral e os bons costumes” da sua formação e tradições.

Evitar a “onda iconoclasta” por meio das instituições governamentais, incluindo a educação e os órgãos legisladores e regulamentadores, seria importante. Preservar o “espírito religioso” e projetar os “valores espirituais da nacionalidade” significava manter aquilo que se considerava pertencente ao *habitus* do ser brasileiro. Compunha no fomento das características que promoviam a unidade nacional brasileira, aqui considerava principalmente pela afirmação de uma forte inclinação para a religiosidade.

Tendo por base a consideração do Brasil como uma nação civilizada aos moldes da Europa Ocidental, convém considerar que às elites cabiam muito mais uma aproximação cultural vinculando o *habitus* brasileiro ao elemento cultural português. Desse modo, a característica cultural religiosa ligada à Igreja

Católica Romana apresenta-se por meio da criação de dispositivos considerados inerentes aos costumes e moral do povo brasileiro.

Assim, foram criadas uma disciplina e uma instituição legitimadoras de práticas para a manutenção dos valores nacionais. A identidade nacional, assim como o *habitus* brasileiro, era visto como algo que já fazia parte da composição do indivíduo; competia à educação, por meio da CNMC e da EMC, contribuir para oportunizar a sua percepção estimulando a vivência de valores. O resultado dessa formação seria o desenvolvimento de indivíduos identificados como cidadãos.

Os Boletins Informativos, que trouxeram uma síntese do que foi a atuação da CNMC, demonstram o exercício do poder instituído no estabelecimento de *habitus* sociais com o intuito de promover a unidade nacional. Do mesmo modo que o duelo, pertencente ao contexto social das altas classes alemãs, passou a ser visto por toda a sociedade alemã como algo inerente à sua cultura no estudo de Elias (1997), a religião cristã católica apresenta-se neste artigo como o elemento central para afirmação da cultura brasileira. É a legitimação de algo considerado pelos indivíduos pertencentes a uma nação como válido que se estabelece um *ethos* ligando a maioria dos formadores da nação.

Portanto, se para Elias a violência foi um dos instrumentos organizadores da vida social alemã no final do século XIX e início do XX, para a sociedade brasileira dos anos 1960 a 1980, bem como em outros períodos de sua história, foi a religião cristã católica. O exercício do poder conferido à educação brasileira e à CNMC naquele momento no Brasil, além do esforço em se manter como órgão importante na preservação dos valores morais da sociedade brasileira, deve ser considerado. A afirmação de uma identidade nacional brasileira apresentou-se pelo uso e criação de vários dispositivos, dentre eles a CNMC.

Identificar ideias e ações realizadas pelos seus membros constitui um caminho possível para a compreensão dos mecanismos utilizados pelo poder do Estado. Portanto, foram identificadas nos Boletins Informativos aproximações entre parâmetros ligados a uma tradição religiosa católica e que se apresentaram na condição de “valores”, devendo ser preservados e mantidos como presentes nos indivíduos. Práticas consideradas da Igreja Católica não eram vistas com restrição, apenas deveriam ser comedidas.

A atuação da CNMC ocorria em todos os estados e sua presença era constante na condução e orientação das atividades educacionais. A preocupação maior era de fazer com que a EMC promovesse nos indivíduos o sentimento de vivência para além dos anos escolares. Competia à CNMC o dever de criar mecanismos para o desenvolvimento na educação de algo que era a “expressão legítima do bem coletivo”. Dentre eles estava a afirmação de um *habitus* brasileiro visando a promoção da unidade nacional.

## Referências

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia Forense de Artes Gráficas, 1971.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969*: dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 abr. 2016.

COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO. *Boletim Informativo da Comissão Nacional de Moral e Civismo*. Jul./dez. 1984. Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1984.

COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO. *Boletim Informativo da Comissão Nacional de Moral e Civismo*. Jan./jun. 1984. Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1984.

ELIAS, N. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

# Reflexões sobre a disciplina de educação moral e cívica a partir da concepção de civilidade de Norbert Elias

Daniele Cristina Frediani<sup>39</sup>

Tony Honorato<sup>40</sup>

## Resumo

O estudo das disciplinas escolares e de seus conteúdos de ensino é algo relativamente recente no meio acadêmico. Somente nas últimas décadas é que se reconheceu a História das Disciplinas Escolares como objeto específico de investigação. Os conteúdos escolares estão em interdependência com as proposições curriculares e os interesses sociais, culturais e políticos vigentes em uma determinada época. As disciplinas escolares em seu sentido atual, como conteúdos de ensino normalmente organizados através de uma rubrica, como concebe o teórico francês André Chervel, se configuram como palco de disputas de poder e resignações. Assim, partindo do pressuposto de que as disciplinas escolares não são neutras e usualmente representam as visões de mundo dos grupos que as produzem, elegeu-se para essa pesquisa, analisar a disciplina de Educação Moral e Cívica no contexto da Ditadura Militar, uma vez que esta disciplina também permite olhar questões de exigências de civilidades que circulavam nas configurações escolares. Os preceitos norteadores da disciplina de Educação Moral e Cívica visavam à difusão da moralidade e bons costumes, o aprimoramento do caráter, o fortalecimento dos valores e virtudes e o desenvolvimento dos indivíduos para práticas cívicas com base na moral e no patriotismo. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é analisar como a disciplina de Educação Moral e Cívica, presente na educação brasileira, desde a Primeira República e obrigatória durante o Regime Militar (1967-1979), incitava pressupostos de civilidades nos seus conteúdos curriculares, visando potencializar o comportamento dos discentes em interdependência com as orientações governamentais. Através da análise, busca-se estabelecer possíveis relações entre as concepções de civilidade de Norbert Elias em consonância aos conteúdos ensinados na disciplina de Educação Moral e Cívica. Utilizando como fonte para a pesquisa os livros didáticos: Princípios de Educação Moral e Cívica de Amaral Fontoura publicado pela Editora Aurora em 1970; Educação Moral e Cívica de Benedicto de Andrade publicado pela Editora Atlas em 1970; Educação Moral Cívica e Política de Douglas Michalany publicado em 1970 pela Editora Michelany, Educação Moral e Cívica de Theobaldo Miranda dos Santos publicado em 1974 pela Companhia Editora Nacional e Educação Moral e Cívica de Lurdes de Bortoli também publicado pela Companhia Editora Nacional em 1979 e a Pequena Enciclopédia de Educação Moral e Cívica organizada pelo Padre Fernando Bastos de Ávila de 1967, da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), busca-se evidenciar qual a auto-imagem de homem civilizado que os indivíduos no governo militar queriam por em circulação através dos saberes presentes nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica. Nesse sentido, a pesquisa se engendrou no período de 1967-1979 correspondendo à periodicidade dos livros didáticos utilizados na pesquisa.

Palavras-Chave: Educação Moral e Cívica. Disciplinas Escolares. Civilidades.

---

<sup>39</sup> Universidade Estadual de Londrina. Brasil. Endereço eletrônico: [frediani.daniele@yahoo.com.br](mailto:frediani.daniele@yahoo.com.br)

<sup>40</sup> Universidade Estadual de Londrina. Brasil. Endereço eletrônico: [tonyhonoratu@gmail.com](mailto:tonyhonoratu@gmail.com)

## Abstract

The study of school subjects and their teaching content is relatively recent in academia. Only in recent decades is that recognized the History of School Subjects as specific object of research. The school subjects are in interdependence with the curriculum proposals and the social, cultural and political interests prevailing at a particular time. School subjects in its current sense as teaching content usually organized through a line as conceives the French theorist André Chervel are configured as a stage of power and resignations disputes. Thus, assuming that school subjects are not neutral and usually represent the world views of groups that produce, was elected to this research, analyze the discipline of moral and civic education in the context of military dictatorship, since this course also lets look civilities requirements of issues circulated in school settings. The guiding principles of the discipline of moral and civic education aimed at the dissemination of morality and decency, the improvement of character, the strengthening of the values and virtues and the development of individuals to civic practices based on morality and patriotism. Thus, the objective of the research is to analyze how the discipline of Moral and Civic Education, present in Brazilian education from the First Republic and mandatory during the military regime (1964-1984), urged assumptions civilities in their curricula, aimed at enhancing the behavior of students in interdependence with government guidelines. Through analysis, we seek to establish possible links between Norbert Elias civility concepts in line to the contents taught in the discipline of Moral and Civic Education. Using as a source for research textbooks: Moral Education Principles and Civic Amaral Fontoura published by Aurora Publishing House in 1970; Moral education and Civica de Andrade Benedicto published by Editora Atlas in 1970; Moral Education Civic and Douglas Michalany Policy published in 1970 by Editora Michelany, Moral and Civic Education of Theobaldo Miranda dos Santos published in 1974 by the Companhia Editora Nacional and Moral and Civic Education of Bortoli Lourdes also published by Companhia Editora Nacional in 1979 and Small Encyclopedia of Moral and Civic Education organized by Father Fernando Bastos 1967 Avila, the National School Supplies Foundation (FENAME), seeks to show that the civilized man of self-image that individuals in the military government wanted to put into circulation through the knowledge present in the textbooks of Moral and Civic Education. In this sense the research is engendered in the 1967-1979 period corresponding to frequency of textbooks used in the research.

Keywords: Moral and Civic Education. School Subjects. Civilities.

## Introdução

A disciplina de Educação Moral e Cívica assumiu maior prestígio no período marcado pela Ditadura Militar quando teve seu status de reconhecimento reclamado nacionalmente. Ainda que tivesse recebido maiores holofotes nesse momento histórico, essa disciplina não emergiu dessa periodicidade, seu engendramento enquanto disciplina escolar e prática educativa derivou-se do contexto histórico da Primeira República. É possível perceber essa notoriedade exercida pela disciplina durante o Regime Militar por meio dos Decretos-lei N° 869 de 1969 e N° 68.065 de 1971 e da Lei 5692 de 1971. Essas legislações tornaram o ensino de Educação Moral e Cívica obrigatório em todos de os níveis de ensino e fixavam suas finalidades:

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969, p. 4).

Essas regulamentações demonstram a dimensão que a disciplina escolar em tela assumiu para a lógica governamental militar no que diz respeito à disseminação de um modelo de cidadão idealizado. O molde de um projeto de nação era representado pelo binômio segurança e desenvolvimento, que consistia na vertente norteadora da Doutrina de Segurança Nacional<sup>41</sup> que dirigiu o Regime Militar.

A disciplina de Educação Moral e Cívica assumiu então o intento de estimular e afirmar como deveriam ser os deveres cívicos e pátrios de acordo com o padrão social idealizado por um grupo dirigente, que naquele momento histórico consistia em setores dos empresários industriais, da Igreja Católica, dos donos de veículos de comunicação, políticos e os altos escalões militares.

---

<sup>41</sup> Um aspecto significativo que permeou as concepções ideológicas condizentes com a classe Militar, consistiu na política de Segurança Nacional, que teve início após a Segunda Guerra Mundial através dos integrantes da FEB (Força Expedicionária Militar Brasileira). Estes integrantes sob influência da ideologia norte-americana, fundaram em 1949 no Brasil a ESG (Escola Superior de Guerra) e implantaram com ela a Doutrina de Segurança Nacional. A Doutrina de Segurança Nacional Brasileira possuía como aspecto norteador o combate ao comunismo e a intervenção da política nacional e tinha como meta a ser alcançado o desenvolvimento do “Bem Comum” através da política de segurança e desenvolvimento. (ALMEIDA, 2009).

Aventamos então que a disciplina Educação Moral e Cívica obteve maiores holofotes no período marcado pela Ditadura Militar por representar um significativo veículo de disseminação de padrões de civilidades propalados pelos grupos com maiores gradientes de poder e por esse motivo optou-se em analisar essa disciplina nesse contexto histórico.

Outro fator que também poderá evidenciar a notoriedade assumida pela disciplina de Educação Moral e Cívica foi a preocupação assumida pelo governo na observância de seus livros didáticos e de seus professores. A Comissão Nacional de Moral e Civismo, órgão normativo que geria a disciplina de Educação Moral e Cívica e a fiscalizava, tinha uma preocupação especial com os livros didáticos da disciplina:

Caberá especialmente à CNMC:

e) Assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista da moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei. (BRASIL, 1969, p. 4)

A disciplina de Educação Moral e Cívica pode ser pensada então, na perspectiva de Chervel (1990), Viñao (2008) e Goodson (2007), como uma construção social, política, organismo vivo e de transmissão cultural. Como tal, ela é entendida aqui como uma estratégia de poder representada por meio de seus saberes sistematizados e de seus agentes, a fim de inculcar comportamentos ditos civilizados em um específico modo de vida em sociedade.

A disciplina escolar pode ser então uma possibilidade de se ler e interpretar as tensões de um momento civilizatório vivido pelos indivíduos em sociedade. Nossa pesquisa, nível mestrado e em desenvolvimento, permitirá o entendimento das tensões da relação entre o regime autoritário da década de 1960 e 1970 e o ideal de indivíduo civilizado no Brasil. Assim, o objetivo de nosso trabalho é analisar os sentidos da imagem de cidadão civilizado na sociedade brasileira nos anos de 1960 e 1970 através dos saberes escolares presentes nos livros didáticos da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Para tanto, assumimos como fonte de pesquisa o livro didático de Educação Moral e Cívica e fundamentos da teoria dos processos civilizadores propostos por Norbert Elias (1993; 1994). Norbert Elias, particularmente no seu livro *O processo Civilizador*, faz uma análise do manual de etiqueta escrito por Erasmo de Rotterdam para compreender as transformações nos modos de comportamento dos indivíduos em interdependência com as mudanças das estruturas da sociedade. Tal ângulo de análise inspira-nos a olhar para o livro didático de Educação Moral e Cívica como uma fonte de pesquisa histórica a receber interpretação que indicará as tensões entre mudanças sócio-culturais-políticas desejadas pelo regime autoritário e a formação da imagem de cidadão civilizado que se queria por em circulação a partir da realidade escolar.

Pensando a disciplina de Educação Moral e Cívica como uma possibilidade de se identificar tensões de um momento civilizatório, propõe como questão de pesquisa: tendo como fonte os livros didáticos prescritos para a disciplina escolar Educação Moral e Cívica, quais os sentidos da imagem de homem civilizado idealizada no regime autoritário vivido pela sociedade brasileira na década de 1960 e 1970.

A periodização histórica de nosso trabalho concentrou-se no período de 1967 a 1979. Essa delimitação temporal se deu pela periodicidade dos livros didáticos e da enciclopédia que fizemos uso para o engendramento da pesquisa.

### **A disciplina de Educação Moral e Cívica a partir do entendimento de civilidade proposta por Elias**

Partindo do conceito de civilidade, entendido na visão de Norbert Elias, como parte de um processo de longa duração das transformações psicossociais dos indivíduos e da sociedade, estabelecido por relações de interdependência, consideramos que a auto-regulação dos comportamentos, ou a “civilização dos costumes”, também pode ser pensada a partir do ângulo da educação escolarizada.

Apesar de Norbert Elias não privilegiar em seus trabalhos a temática da educação escolarizada, é possível perceber, no entanto, que seus estudos nos permitem pensar o universo escolar no sentido do desenvolvimento das relações indivíduo-sociedade.

Num sentido *stricto* seria precipitação considerar Norbert Elias um intelectual da educação, pois seus escritos não revelam uma preocupação específica com a instituição escola ou mesmo com uma filosofia da educação. No entanto, num sentido *lato* é possível, sim, trata-lo como um pensador que pode e deve ser estudado e utilizado pelo campo da educação, especialmente com a história e a sociologia da educação, pois sua teoria e seus estudos acabam por contribuir com a explicação do fenômeno educativo (COSTA e MENEZES, 2013, p.239).

Podemos partir da ótica educacional para pensarmos a perspectiva de civilidade entendida por Elias, em razão da transmissão de um “padrão de moral e costumes” (ELIAS, 1994, p.62) ter passado a fazer parte das atribuições da escola moderna, a qual se configurou em um espaço de controle e condicionamento social. Entender o conceito de civilidade de Elias pelo ângulo da educação escolarizada possibilita o entendimento de que a escola através de suas disciplinas veicula regras e normas de comportamentos de modo a interiorizar nos alunos uma auto-imagem de cidadão civilizado reclamado pela sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido pode-se pensar que “a constituição de uma ‘sociedade de indivíduos’, a partir da educação de seus grupos, em diferentes períodos da vida humana pode ser uma chave para entendermos um processo civilizatório” (SARAT, 2014, p 23).

Desse modo, a educação escolar pode ser pensada como um fenômeno social pelo qual ocorre a interiorização da nova geração, dos sentidos de civilidades entendidos pelos grupos dos quais fazem

parte. Por esse prisma Elias nos é profícuo em pensar que “as relações sociais e o processo civilizador individual são um contínuo período de aprendizagens, que se inicia na infância e se estende ao longo da vida” (SARAT, 2014, p. 170).

Pensar a Educação Moral e Cívica como uma disciplina que sistematizou esses padrões de civilidades em saberes escolares nos faz refletir sobre qual representação de indivíduo civilizado se pretendia inculcar na nova geração dos anos de 1960/70. Nesse ponto de vista, a disciplina de Educação Moral e Cívica pode ser entendida como um ângulo para se observar um estágio civilizatório brasileiro marcado por tensões.

### **Descrição dos encaminhamentos da pesquisa**

A presente pesquisa está em desenvolvimento com base em um levantamento de artigos e teses selecionados a partir de três aportes norteadores: disciplinas escolares; disciplina de Educação Moral e Cívica; escola, civilidade e civilização. Até o presente, os dezesseis artigos selecionados fazem parte da Revista Brasileira de História da Educação, dos Cadernos de História da Educação, da Revista HISTEDBR e da Revista de História da Educação do Rio Grande do Sul, que foram escolhidas por suas notoriedades no campo da História da Educação. As teses nas quais nos valem para a composição de nosso trabalho estão sendo coletadas no banco de dados da Capes. Esse levantamento bibliográfico possibilita a compreensão do que vem sendo estudado pelos pesquisadores e produzido pela historiografia do campo.

Tendo Norbert Elias como principal referencial teórico para o entendimento da disciplina de Educação Moral e Cívica enquanto mecanismo de disseminação de um ideal de homem civilizado no contexto da Ditadura Militar, nos valem para o engendramento de nossa pesquisa, dos conceitos elisianos de configuração, processo civilizador, interdependência e poder.

Em nosso trabalho elegemos analisar cinco livros didáticos e uma enciclopédia de Educação Moral e Cívica. Os livros selecionados foram: Princípios de Educação Moral e Cívica de Amaral Fontoura publicado pela Editora Aurora em 1970; Educação Moral e Cívica de Benedicto de Andrade publicado pela Editora Atlas em 1970; Educação Moral Cívica e Política de Douglas Michalany publicado em 1970 pela Editora Michelany, Educação Moral e Cívica de Theobaldo Miranda dos Santos publicado em 1974 pela Companhia Editora Nacional e Educação Moral e Cívica de Lurdes de Bortoli também publicado pela Companhia Editora Nacional em 1979. A enciclopédia da qual nos valem como fonte de pesquisa consiste na Pequena Enciclopédia de Educação Moral e Cívica organizada pelo Padre Fernando Bastos de Ávila publicada em 1967 e “que foi lançada pela Campanha Nacional de Material Escolar por meio da Fundação Nacional do Material Escolar” (FENAME) (SANTOS, 2015, p. 54). Esses livros foram selecionados por terem sido aprovados pela Comissão Nacional de Moral que

era o órgão máximo de fiscalização dos pressupostos de moral e civismo e a enciclopédia por ser produzida por organismos vinculados ao Governo.

O livro didático de Educação Moral e Cívica no nosso entendimento deve ser pensado como algo que traz principalmente o olhar do Estado sobre o indivíduo, entretanto um olhar que tem na sua construção o indivíduo concreto socialmente e idealizado. Partindo desse ângulo, nosso desafio consiste então em olhar essa interação entre indivíduo e sociedade pela perspectiva da Educação Moral e Cívica, entendendo que essa perspectiva se dá numa relação de interdependência, embora haja uma correlação de forças desiguais.

Considerando o livro didático como um “objeto de múltiplas facetas” e possuidor de “uma natureza complexa” (BITTENCOURT, 2004, p.71), sua análise e investigação requer um estudo aplicado e minucioso de uma gama de fatores que o permeiam. Nesse sentido, elencamos quatro perspectivas de análises propostas pela por Bittencourt (2004) como critérios para o encaminhamento metodológico, isto é, o livro didático enquanto mercadoria, depositário dos conteúdos escolares, instrumentos pedagógicos e como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2004, p. 73). Assim, nosso estudo visa apreender também os diversos fatores que influenciam na circulação e produção dos impressos pedagógicos.

### **Resultados Parciais**

No contexto das décadas de 1960, 1970 e 1980, o Brasil viveu um período de supremacia militar, sustentada por diversos grupos da sociedade que legitimavam sua hegemonia através de práticas autoritárias e repressivas sustentadas pelo binômio segurança e desenvolvimento. Os preceitos adotados por essa política de governo se refletiram nas mais diversas esferas, incluindo a educação.

Nesse sentido, os ensinamentos previstos na disciplina de Educação Moral e Cívica “viriam ao encontro do projeto de normalização de uma sociedade abalada pela instabilidade político-social” (SANTOS, 2015, p.47). Compreendendo então a necessidade desses conceitos para a disseminação de uma efígie de cidadão civilizado sob os moldes do governo, os saberes escolares presentes nos livros didáticos da disciplina de Educação Moral e Cívica possibilitam que identifiquemos as tensões comportamentais entre o desejado e o vivido em termos de uma representação de ideal de homem civilizado.

Os resultados parciais apontados pela análise dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica e pela enciclopédia indicam que o ideal de homem civilizado que estava sendo posto em circulação conduzia a ideia de indivíduo pacífico, ordeiro, resignado, cumpridor de seus deveres para com a nação, subserviente ao trabalho, não reacionário, religioso, responsável e patriota.

A imagem do homem civilizado atribuída nos livros didáticos correspondia à representação do ideal de “bom cidadão”. Nesse sentido o “bom cidadão” precisaria ser maleável para se enquadrar aos moldes

delimitados pelos grupos que se mantinham no poder no contexto da Ditadura Militar. Um cidadão civilizado precisaria se ajustar a um determinado conjunto de regras e condutas comportamentais para levar a cabo os anseios da sociedade, representada naquele momento pelos ideais militares, pois “a civilização de um povo, na polidez de suas maneiras, é a fina flor entre os mais sublimes ideias da pátria” (ANDRADE, 1971, p.61).

Para Theobaldo Miranda dos Santos (1974), as atribuições que caracterizam o indivíduo civilizado consistiriam na

[...] preocupação, o interesse e o hábito de cumprir as obrigações legais, de respeitar as autoridades legítimas, de cultivar os símbolos nacionais, de venerar a memória dos nossos heróis e de colaborar na realização das aspirações e dos ideais de nossa Pátria. (SANTOS, 1974, p.26).

Esse ideal de indivíduo civilizado revela os desejos do Regime Militar no que se remete aos enquadramentos que o cidadão brasileiro precisaria viver para cumprir a lógica da ordem política. Nesse sentido, nossa pesquisa busca desvelar os anseios entorno do ideal de homem civilizado, enfatizando que a realidade vivenciada pelos cidadãos brasileiros pode não ter correspondido com o que estava sendo proposto pelos livros.

## Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro de. *Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos*. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

BRASIL, Decreto-Lei nº. 869, 12 de setembro de 1969. *Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória*, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_ Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

\_\_\_\_\_ Lei Nº 68.065 de 14 de fevereiro de 1971: *Dispõe: A inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória*, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

BITTENCOURT; Circe Maria F: *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo. Ed Cortez, 2004.

CHERVEL, A. *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, 1990.

COSTA, Célio Juvenal, MENEZES, Sezinando Luiz. *Norbert Elias e a teoria dos processos civilizadores*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 53, p. 238-262, out 2013.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v II.

ELIAS, N. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

GEBARA, Ademir, COSTA, Célio Juvenal, SARAT, Magda Sarat. (Orgs.). *Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras*. Maringá: EDUEM, 2014.

GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Trad. de Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. n.1, p. 09-43, Jan./jun., 2001

SANTOS, Márcia Regina dos. *Signos de um ideal: livros escolares de Educação Moral e Cívica em Florianópolis na década de 1970*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina: 2015

SARTA, Magda. *Contribuições de Norbert Elias aos estudos da infância e processo civilizador*. GEBARA, Ademir, COSTA, Célio Juvenal, SARAT, Magda Sarat. (Orgs.). *Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras*. Maringá: EDUEM, 2014. p. 157-174.

VIÑAO FRAGO, A. *A história das disciplinas escolares*. Trad. Marina Fernandes Braga. Revista Brasileira de história da educação. V.8, n.3(18), p.173-205, Set. 2008.

### **Fontes históricas:**

ANDRADE, Benedito de. *Educação moral e cívica*. São Paulo, Editora Atlas. Curso médio. 4ª edição Revista e aumentada, 1974.

ÁVILA, Pe. Fernando Bastos de. *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. FENAME, 1967.

BORTOLI, Lurdes. *Educação Moral e Cívica*. Companhia Editora Nacional, 1979. FONTOURA, Amaral. *Princípios de Educação Moral e Cívica*. Editora Aurora, 1970.

MICHALANY, Douglas. *Educação Moral e Cívica*. Editora Michalany. 1970.

SANTOS, Theobaldo Miranda dos. *Educação Moral e Cívica*. Companhia Editora Nacionais, 1974.

# O uso de drogas psicoestimulantes por alunos do ensino superior: fatores associados

José Maria Justo<sup>42</sup>

## RESUMO

Nos últimos anos tem sido crescente o número de pessoas, e em especial estudantes, adeptos ao uso de psicoestimulantes em busca de melhoria na performance profissional e acadêmica. A decisão de pesquisar essa temática se deu a partir da observação de que, especialmente no Brasil, as produções de conhecimento a esse respeito, ainda são escassas. O objetivo deste ensaio é de iniciar, a partir dos estudos publicados sobre o tema, uma discussão sobre os aspectos que interferem na decisão dos acadêmicos em adotar essa prática, já que esse será a temática a ser pesquisada ao longo do percurso da realização do mestrado ao qual estou matriculado. Como balizamento teórico para essa questão, recorreremos aos conceitos de vergonha e embaraço, interdependência e figuração defendidos por Norbert Elias, para que a partir destes, possamos propor uma abordagem crítica a respeito do uso de drogas psicoestimulantes para fins de aumento do rendimento intelectual em diversas áreas do estudo acadêmico. Perspectivando essa compreensão, para Elias o conhecimento é um meio de orientação para a vida em sociedade e os seres humanos podem e precisam aprender mais do que quaisquer seres de outras espécies.

**PALAVRAS-CHAVE:** consumo de drogas psicoestimulantes; aprimoramento cognitivo; figuração; redes de interdependência; processos sociais.

**ABSTRACT:** In the last few years the number of people using psycho-stimulant drugs, specially students, has increased due to the search for improvement in professional and academic performance. The decision on researching this theme came about because producing knowledge about this issue is scarce, mainly in Brazil. This essay aims, from studies published on the theme, to initiate a discussion about the aspects which interfere with the academics' decision in adopting this practice, since it will be the theme to be researched throughout the Master's Degree, course in which I am enrolled. We have relied on the concepts of shame and embarrassment, interdependence and figuration, which are advocate by Norbert Elias, in order to propose, from these aspects, a critical approach on the psycho-stimulant drugs usage aiming to increase intellectual performance in several academic areas. From this comprehension, Elias states that knowledge is a means of orientation for life in society and the human being can and need to learn more than any other beings from other species.

**Key words:** Psycho-stimulant drug use. Cognitive improvement. Figuration. Interdependence Nets. Social Processes.

---

<sup>42</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. Endereço eletrônico: [justojm70@gmail.com](mailto:justojm70@gmail.com).

## **Introdução**

A pesquisa aqui proposta visa analisar os aspectos que interferem na decisão dos estudantes do ensino superior em aderir ao uso de drogas psicoestimulantes para fins de melhoria da *performance* acadêmica. Com vistas a atender esse objetivo, a partir da perspectiva Eliasiana de que o social é concebido como um sistema de relações entre grupos e indivíduos interdependentes, nossa investigação assumirá natureza qualitativa delineada como estudo exploratório, e para a sua concretização, adotaremos como procedimentos para coleta de dados utilizados serão questionários e a formação de grupos focais. O campo empírico para a realização do trabalho será o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) campus Cachoeiro de Itapemirim, constituindo-se como sujeitos de pesquisa alunos matriculados nos cursos superiores ofertados no âmbito dessa Instituição.

Como balizamento teórico para discutir essas questões, recorreremos aos conceitos de vergonha e embaraço, interdependência e figuração apresentados por Norbert Elias, para que a partir desses, possamos propor uma abordagem crítica dos fenômenos sociais que estão associados ao uso de drogas psicoativas em estudantes do ensino superior.

Este texto está organizado em duas partes complementares. Na primeira parte abordamos os conceitos eliasianos que consideramos importantes no debate a ser realizado. Na segunda parte trazemos uma tentativa de diálogo desses conceitos com o nosso objeto de pesquisa, utilizando-nos de alguns achados da literatura.

## **Apontamentos Eliasianos**

Norbert Elias nasceu no dia 22 de junho de 1897, na cidade alemã de Breslau, hoje Wrocław, situada na Polônia. Foi, portanto, contemporâneo de Adolf Hitler, e, como era de confissão judaica, isso significou sair da Alemanha e exilar-se na França antes de se estabelecer na Inglaterra, onde passou grande parte de sua vida, cerca de três décadas, estudando e produzindo (FERNANDES, 2016).

Em função disso, para Leão (2007), toda a sua atividade intelectual está configurada na experiência de vida no exílio fato que acabou moldando a sua visão da Política e da História.

Costa Júnior (2015) destaca que só em 1954, já com 57 anos de idade é que Elias consegue um cargo universitário, mais especificamente na Universidade de Leicester, onde atuou como docente da disciplina Introdução à Sociologia. No ano de 1962 recebeu um convite – e aceitou – para lecionar na Universidade de Gana, onde ficou até 1964, ano em que sua obra passa a ser valorizada e ganha destaque em diversos países, especialmente na Alemanha e na Holanda.

Para Medeiros (2007), apesar do reconhecimento tardio, Norbert Elias é considerado hoje um dos ícones para os estudos das redes sociais. Seus escritos foram marginalizados por um longo tempo, porém, a partir

da década de 1960 teve suas obras descobertas por pesquisadores das ciências sociais. De lá para cá, as ideias de Elias têm sido vitais para o entendimento das relações entre os indivíduos em sociedade.

Norbert Elias construiu uma teoria sobre a civilização, para ele:

O processo de civilização é composto pelos fluxos e refluxos da história, que orienta a passos lentos tanto a formação das estruturas individuais quanto as ações sociais e, sobretudo articula-se com a formação dos Estados nacionais. O rumo do processo tende a uma maior diferenciação dos laços que ligam os indivíduos uns aos outros. Daí ser um vetor de contenção da violência (LEÃO, 2007. p. 9).

Na elaboração desse conceito, Elias estudou os hábitos e costumes da sociedade Europeia, considerando esses eventos sociais em longa duração histórica. Ele buscou, a partir dessas investigações, compreender a transformação dos comportamentos e das necessidades do controle e da proibição para o equilíbrio das forças que impulsionam os sistemas de relações sociais. Desse modo, Elias elaborou teses sustentadas na superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade demonstrando os estreitos vínculos entre o processo civilizador individual e o processo civilizador social. Para o autor, a sociedade é “[...] uma rede de relações; um todo relacional, ou seja, o social é concebido como um sistema de relações entre grupos e indivíduos interdependentes” (CARNEIRO, 2005. p. 02).

Mais exatamente, na perspectiva Eliasiana, o social é um conjunto de relações em constante desenvolvimento, ou seja, se fazem e desfazem, se constroem, se destroem, podendo ou não ser reconstruídas ou rearticuladas. Portanto, para esse teórico, o que define a sociedade são as relações que se estabelecem entre os singulares, relações essas que estão em eterno processo, e, por isso, se transformando continuamente, individual e conseqüentemente coletivamente.

No que tange à recorrente medicalização por que passam as sociedades contemporâneas, Collares e Moysés (1994) acreditam que essa representa à pura biologização dos conflitos sociais. Para elas isso ocorre em função do reducionismo biológico, segundo o qual as questões relacionadas à vida e aos destinos individuais ou até mesmo grupais, poderiam ser decifrados pelas características peculiares de cada indivíduo. Nesse contexto, questões políticas, históricas e sociais não exerceriam praticamente nenhuma influência na vida das pessoas. Isso significa dizer, em outras palavras, que o fracasso ou a vitória de cada um, é de sua responsabilidade individual, não há qualquer interferência institucional. Essa premissa atende muito bem os interesses mercadológicos e segregadores do modelo capitalista que constitui nossas relações sociais.

Sendo assim, a individualidade se sobrepõe à coletividade, em função do alto valor que se dá a performance na busca pelo reconhecimento social.

Neste sentido, o contexto atual do espaço universitário poderia nos levar a refletir em que medida esse ambiente potencialmente hierarquizado, contribui para a drogadização do aluno, essa utilizada como mecanismos de superação da invisibilidade social ou até mesmo como forma de atenuar os traumas psicológicos decorridos de um ambiente já naturalmente cercado de estresse e pressão social.

De fato, para Singer (2001), com o surgimento da proposta do Estado neoliberal, as três principais finalidades da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Nessa proposta, para o autor, o ensino superior passou atuar como ordenador meritocrático da inserção social. Influenciado pela distorção capitalista dessa premissa, a da “meritocracia”, os alunos dessas instituições muitas vezes se vêm enredado nessa dinâmica, assumindo uma postura individualista e competitiva no que concernem as relações que constrói ou nas quais está sujeito no âmbito universitário.

Nesse sentido, a perspectiva de Elias nos parece bastante elucidativa, sobretudo ao afirma que:

Atualmente, o círculo de preceitos e normas é traçado com tanta nitidez em volta das pessoas, à censura e pressão da vida social que lhes modela os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida num "ambiente decente". (ELIAS, 1990, p. 146).

Nesse contexto em que a individualização e a competitividade permeiam constantemente as relações, a cobrança familiar, as disputas com outros colegas e a pressão por resultados são aceitos como parte do cotidiano do universo acadêmico. A esse respeito para Elias, (2006, p. 110), “[...] batalhas [...] por status e lutas por posição, mais longa ou mais curta, conforme o caso podem ser encontradas sempre que indivíduos, inicialmente independentes, se reúnem em um grupo, ou grupos menores e maiores”.

Assim, ao buscarmos entender as relações de interdependência presentes no uso de drogas psicoestimulantes por alunos universitários utilizaremos os conceitos Elisianos, que se contrapõem ao modelo sociológico tradicional marcado pela dicotomia indivíduo sociedade. Para esse autor:

As sociedades não são nada além de indivíduos conectados entre si; cada indivíduo é dependente de outros, de seu (deles e dele ou dela) amor, de sua língua, de seu conhecimento, de sua identidade, da manutenção da paz e de muitas outras coisas. [...] um conflito entre dois seres humanos, por mais que possa parecer algo único e pessoal, pode ser ao mesmo tempo representativo de uma luta entre diversos estratos sociais, remontando a várias gerações (ELIAS, 2006, p.70).

Elias se contrapõe a ideia de que indivíduo e sociedade são duas substâncias distintas e estáveis e por isso independentes um do outro, para ele esses dois objetos designam processos que, apesar de se diferenciarem, são indissociáveis. Sem um não existe o outro. Em outras palavras os homens, “[...] se desenvolvem nas e pelas relações com outros homens” (ELIAS, 2001, p.49).

A esse respeito, a inseparabilidade entre indivíduo e sociedade, é relevante considerar que, no momento atual, em função de várias ações estatais com vistas a democratizar o acesso ao ensino superior, os desníveis provocados por uma educação básica deficitária, questões raciais inerentes à população negra e indígena e aspectos socioeconômicos repercutem no espaço universitário, tornando-o cada vez mais diverso e desigual, sem de forma nenhuma, ser interdependente.

Essa estrutura institucional, altamente interdependente e permeada por disputas e sentimentos opressivos, interfere substancialmente na conduta individual de cada elemento dessa figuração. Ao problematizarmos sobre essa questão, Elias (1990), muito nos ajuda, já que para ele, toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese), produz uma série de transformações na

estrutura social em que esse 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.

Nesse sentido, acreditamos que os déficits de aprendizagem, a falta de interação social, as dificuldades encontradas pelos alunos em atender ao excesso de expectativas sociais criadas em torno do seu desempenho acadêmico, entre outros, podem ser, subjetivados por esses alunos e em seguida serem traduzidos em sentimentos de embaraço e vergonha.

A esse respeito (Elias, 1999), colabora conosco quando nos mostra que, o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de várias formas, em autocontrole, e que as atividades humanas não esperadas são paulatinamente tornadas inaceitáveis e investidas de sentimento de vergonha. Então, padrões de comportamento, podem ao longo de gerações definir linhas de desenvolvimento, e a transgressão desses padrões podem ser elevados ao patamar de embaraço e vergonha, ou seja, um dinamismo social específico desencadeia outro de natureza psicológica (Elias, 1990). Enfim, “[...] O sentimento de vergonha é evidentemente uma função social modelada segundo a estrutura social” (ELIAS, 1990, p. 143).

A moldagem por esses meios, segundo Elias (1990) tem o objetivo de dar caráter automático ao comportamento socialmente esperado, levando o indivíduo a pensar equivocadamente que, adotar comportamentos e conceitos padronizados é resultado de sua livre escolha.

Assim, acreditamos que, muitas vezes, os impulsos e inclinações socialmente indesejáveis, como por exemplo, o não atendimento pelo aluno das expectativas criadas por sua família em torno do seu desempenho acadêmico, pode ser internalizado por esse aluno na forma de embaraço, medo, vergonha ou culpa.

Nessa discussão, vale retomar em Elias, a noção de vergonha. Afirma-nos o autor:

[...] é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito. Considerando superficialmente, é um medo de degradação social ou, em termos mais gerais, de gesto de superioridade de outras pessoas. Mas é uma forma de desagrado ou medo que surge caracteristicamente nas ocasiões em que a pessoa que receia cair em situação de inferioridade não pode evitar esse perigo nem por meios físicos diretos nem por qualquer forma de ataque. É profundamente velada à vista dos outros. (ELIAS, 1999, p. 242).

É possível que o não atendimento aos padrões de comportamento e de resultados esperados para os alunos universitários, possa atuar na forma de embaraço, vergonha ou culpa, e esses por sua vez, exercerão mecanismos de pressão e de coação externa gerando um sentimento de necessidade de adequação ao padrão exigido. Nesse cenário, em que o jovem estudante se vê pressionado em dar conta dessas demandas a ele impostas, o uso de psicoestimulantes pode surgir como alternativa para a melhoria da performance acadêmica e um possível alívio do estresse gerado por tais cobranças.

Em dois trabalhos realizados sobre o uso de drogas psicoestimulantes por universitários, Tanto (BARROS, 2009) quanto (PASQUINI, 2012) identificaram que o objetivo de garantir inserção social por meio da posição de destaque, e esse objetivo no âmbito universitário se traduz no alcance de melhores resultados acadêmicos, foi descrito pelos alunos pesquisados como um dos motivos que poderia interferir na decisão desses estudantes em aderir ao uso dessas drogas.

Esse alcance de melhores resultados acadêmicos pressupõe em geral a obtenção e/ou a produção de conhecimento, que, como em qualquer cenário da vida humana, na academia se constitui num elemento para a aquisição de destaque social. Sobre essa questão, Sampaio e Galian (2016) destacam que:

Na perspectiva de Elias, o processo de conhecimento só tem explicação como parte ou dimensão do processo de desenvolvimento, sua direção se faz numa sequência de níveis - um grau mais simples para outro mais complexo de síntese - e seu crescimento supõe um processo de longa duração. Entende-se, ainda, que é num contexto de interdependência que se desenvolvem a vida em sociedade e, portanto, todas as dimensões da vida humana, incluindo o conhecimento (SAMPAIO e GALIAN, 2016, p. 143).

No pensamento Elisiano, o conhecimento é uma fonte de poder, porém, segundo Gebara e Lucena (2011) o poder, para Elias, é resultado das relações, não é algo posto passível de ser isolado ou situado, “não se põe na bolsa” ele se constitui nas relações que estão presentes nas interdependências que se estabelecem no cotidiano social, ou seja, para que o poder se manifeste é necessária à existência de grupos ou indivíduos interdependentes entre si. Em Elias o conceito de poder deixa de ser uma substância para se transformar numa relação entre duas ou mais pessoas e objetos naturais; assim, o poder é um atributo destas relações que se mantêm num equilíbrio sempre instável de forças.

Desse modo, a busca pelo destaque através de um desempenho acadêmico acima dos colegas pertencentes à mesma figuração pode se traduzir em maior margem de poder, no entanto, esse só se concretizará nas relações de interdependência que se constituírem entre os elementos dessa figuração.

Outro aspecto relevante a ser considerado na discussão acerca do uso de drogas psicoestimulantes por universitários diz respeito ao desafio apresentado ao aluno no que tange a transição entre o ensino médio e a sua chegada ao contexto acadêmico.

Ao investigar o uso de psicoestimulantes por alunos do curso de medicina em uma universidade mineira, Silveira et al (2015) constataram que entre os alunos investigados, o uso dessas substâncias foi decaindo ano a ano durante a realização do curso. Esse fato pode indicar que os desafios encontrados pelos alunos na transição entre a escola e a universidade representaria um fator estimulante ao uso dessas drogas.

A chegada do jovem estudante à academia representa uma série de transformações nas redes de interdependência do aluno, por isso, acreditamos que a cena universitária traz consigo responsabilidades e estressores aos quais os que chegam devem se adaptar o mais cedo possível.

Pois, para Teixeira et al (2008), estudantes que se adaptam acadêmica e socialmente precocemente em seus cursos aumentam suas chances de progredirem intelectual e pessoalmente se comparado àqueles que enfrentam mais dificuldades na transição do ensino médio para a academia.

Nesse sentido, segundo Elias (1994), em função das pressões dos demais e do controle social buscar comportar-se, adequar-se e até mesmo submeter-se coercivamente de acordo com os padrões de comportamento ou de exigência encontrados torna-se necessário para aceitação grupal.

Para Elias (2000), a autoimagem e a autoestima de um indivíduo estão diretamente associadas ao que os demais elementos do grupo pensam dele. Para conquistar a aprovação do grupo, requer do indivíduo obediência e capacidade para atender às normas grupais. O rebaixamento de status e a perda de poder decorrentes de uma eventual reprovação grupal, a partir do não atendimento às exigências estabelecidas, devem ser evitados potentemente por cada membro do grupo.

A necessidade de sentir-se totalmente pertencente ao âmbito universitário se traduz na busca por reconhecimento social. Sobre essa questão, (ELIAS, 1999, p. 112), é enfático “[...] o direito, contudo, de pouco vale quando não se apoia num poder social correspondente”.

Essa busca por reconhecimento social, recorrentemente apareceu nos estudos já publicados acerca do uso de drogas psicoativas por alunos no ensino superior, como objetivo que poderia levar o universitário a essa prática no sentido de alcançá-lo. Para Ortega (2010) o reconhecimento social, no âmbito acadêmico, tanto está relacionado ao desejo do aluno de ser igual aos outros, e, portanto, ter o mesmo desempenho que esses, quanto ao objetivo de diferenciar-se (destacar-se) deles. Esta aparente divergência de aspiração, destaca o autor, decorre do desejo de estar homogeneizado ao grupo, em outras palavras pertencer ao grupo.

A esse estar homogeneizado, Elias (2006), chamou de Nós-ideal, na passagem em que discutia a opinião pública inglesa no começo do século passado. O Nós-ideal para Elias:

É algo que alguém, independente da sua nacionalidade, gostaria de ser ou não gostaria de ser, de fazer ou de não fazer; uma exigência que alguém coloca para si e para o outro. Existe como uma espécie de base comum, mais ou menos subentendida, é a imagem de como se deve ser, de como se comportar de uma forma e não de outra. A existência de um nós-ideal é que dá significado a uma nação. Sentimento de pertença (ELIAS, 2006, p. 119/120).

Assim, esta exigência que o indivíduo coloca para si e para o outro como condição para pertencer a um determinado grupo o enreda numa dinâmica de auto coação e de pressão que modela o comportamento e a perspectiva de todos os elementos dessa figuração.

São muitas as nuances intrínsecas à vida acadêmica que poderiam influir na decisão do aluno em fazer uso de drogas psicoestimulantes com vistas a melhorar o seu desempenho acadêmico e com isso alcançar melhores resultados, porém limitados pela estrutura a qual estamos submetidos para a construção deste texto, seguramente deixaremos questões importantes a serem abordadas por outras produções.

O presente ensaio visa a partir do que já foi publicado acerca do tema, nortear os aspectos que poderão auxiliar na realização da pesquisa proposta, de forma a propor uma discussão com essa abordagem e que venha ser de interesse do campo da educação, já que os trabalhos feitos sobre essa temática foram realizados por outras áreas das ciências majoritariamente ligadas ao campo da saúde.

## Referências

- BARROS, Denise Borges. **Aprimoramento cognitivo farmacológico: grupos focais com universitários**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- CARNEIRO, Deivy Ferreira. Interacionismo e Interdependência: uma breve análise das contribuições de norbert elias para a história social. **Laboratório de História Econômica e Social**, Juiz de Fora – MG, 2005.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.
- COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes. v.1. Rio de Janeiro: **Jorge Zahar**, 1990.
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador: formação do estado e civilização. v.2. Rio de Janeiro: **Jorge Zahar**, 1999.
- ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. **Jorge Zahar**.Rio de Janeiro:, 2000.
- ELIAS, Norbert. Sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: **Jorge Zahar**, 2001.
- ELIAS, Norbert. Escritos & Ensaio: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: **Jorge Zahar**, 2006.
- FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. **Conselho Municipal de Educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial**. Dissertação de Mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.
- GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. Norbert Elias, poder e cotidiano. **Revista da ALESDE**, v. 1, n. 1, p. 56-66, setembro. Curitiba. 2011.
- LEÃO, Andréa Borges. Norbert Elias & a Educação. **Autêntica**, Belo Horizonte – MG, 2007.
- MEDEIROS, Patrícia Lins Gomes de. Aspectos do poder e do cotidiano em Norbert Elias. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 3 n. 2, p. 168-181. Santa Catarina. 2007.
- ORTEGA, Francisco; BARROS, Denise; CALIMAN, Luciana; ITABORAHY, Claudia; JUNQUEIRA, Lívia; FERREIRA, Cláudia Passos. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface - Comunic., Saude, Educ.** Rio de Janeiro. 2009.

PASQUINI, Nilton Cesar. Fármacos para turbinar o cérebro, uso por quem pretende entrar na universidade. **Electronic Journal of Pharmacy**. vol. XII, n. 3, p. 36-42. São Carlos – SP. 2015.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.159 p.132-157. São Paulo. 2016 .

SILVEIRA, Viviane I.; OLIVEIRA, Rafael J.F.; CAIXETA, Matheus R.; ANDRADE, Bruno B.P.; SIQUEIRA, Rafaella G. L.; SANTOS, Gérsika B. Uso de psicoestimulantes por acadêmicos de medicina de uma universidade do sul de Minas Gerais. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 13, n. 2, p. 186-192,. Três Corações – MG. 2015.

SINGER, Paul. A universidade no olho do furacão. **Estudos Avançados**. v. 15, n. 42. 2001.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 12 Número 1. 185-202. Porto Velho – RO. 2008.