

LINGUAGEM,

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Grau
Zero

REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL

Volume 5, número 1, jan./jun. 2017 | ISSN 2318-7085

ISSN 2318-7085

GrauZero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

Linguagem, Educação e Democracia

Organização:

Vyrna Isaura Valença Perez

Taiane Emanuele Santos Mota

ISSN 2318-7085

GrauZero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

Linguagem, Educação e Democracia.

Organização:

Vyrna Isaura Valença Perez

Taiane Emanuele Santos Mota

Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Educação do Campus II da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

| | | | | | |
|-----------|------------|------|------|----------|----------------|
| Grau Zero | Alagoinhas | v. 5 | n. 1 | p. 1-180 | jan./jun. 2017 |
|-----------|------------|------|------|----------|----------------|

© 2017 by Editora Fábrica de Letras
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Rodovia Alagoinhas/Salvador BR 110, Km 3
Telefone: (75) 3422-1139
Alagoinhas — BA
CEP: 48.040-210

Organização deste número:

Vyrna Isaura Valença Perez

Taiane Emanuele Santos Mota

Comissão editorial:

Evanildes Teixeira da Silva
Francisco Gabriel de A. Rêgo
Gislene Alves da Silva

Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Silvana Nascimento Lianda

Preparação de texto: Vanessa Chaves
Maciel Maciel

Capa: Gislene Alves da Silva

Apoio técnico com o OJS:

Concepção da capa: Calila das Mercês
Oliveira

Tailon Cerqueira e Cassiano — Tec-
nosystem Empresa Júnior — Sistemas
de Informação/UNEB

Revisão linguística: Gislene Alves da
Silva, Paula Ferreira da Silva

Acompanhamento editorial: Roberto
Henrique Seidel

Revisão de inglês: José Ricardo da Hora
Vidal

Editora Fábrica de Letras

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa

Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel

Editora assistente: Gislene Alves da Silva

Revista Grau Zero

Endereço eletrônico: grauzero.uneb@gmail.com

Sítio de internet: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>

Ficha Catalográfica

Grau Zero — Revista de Crítica Cultural, do Programa de
Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade
do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrica de Letras, v. 1, n. 1, jan./jun. 2013.

Semestral
ISSN 2318-7085 online

1. Crítica cultural. 2. Cultura. 3. Literatura. 4. Modos de produção.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos auto-
res. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da
Editora. Todos os direitos reservados à Fábrica de Letras.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento Santos

Pró-Reitoria de Extensão: Marta Valéria Almeida Santana

Pró-Reitoria de Pesquisa Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowsky

Pró-Reitoria de Graduação: Marcius de Almeida Gomes

Departamento de Educação II: Áurea da Silva Pereira Santos

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Elisângela Santana dos Santos

Dossiê: Linguagem, Educação e Democracia. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, *Alagoinhas*, v. 5, n. 1. 2017. ISSN 2318-7085 online.

Conselho Editorial:

Anna Paula Vencato (UNESP),

Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP)

Carla Moreira Barbosa (UFF)

Christina Bielinski Ramalho (UFS)

Dulciene Anjos de Andrade e Silva (UNEB)

Edil Silva Costa (UNEB)

Frank Nilton Marcon (UFS)

Juciele Pereira Dias (UFF)

Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)

Lucília Maria Sousa Romão (USP)

Marcelo Alario Ennes (UFS)

Marilda Rosa Galvão Checcucci Gonçalves da Silva (UFMA)

Marildo Nercolini (UFF)

Maurício Beck (UFF)

Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)

Paulo César Souza Garcia (UNEB)

Sônia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)

Pareceristas Convidados:

Vera Lucia Casa Nova (UFMG)

Georg Otte (UFMG)

Rafael da Silva (UFC)

Elcio Cornelsen (UFMG)

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apresentação | 11 |
| <i>Juliana Aparecida dos Santos Miranda</i> <i>Taiane Emanuele Santos Mota</i> | |
| A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso | 17 |
| <i>Jonathan Chasko da Silva</i> <i>Alcemar Dionet de Araújo</i> | |
| As Legislações de proteção a criança no Brasil | 33 |
| <i>Lilian de Assis Monteiro Lizardo</i> | |
| Ensino superior a distância: perspectivas e olhares dos imperatrizenses universitários | 57 |
| <i>Bruna Ferreira de Oliveira</i> <i>Nayane Cristina Rodrigues de Brito</i> <i>Ronísia Mara Moura Silva</i> | |
| Formando a nação: o papel dos periódicos e do IHGB na construção da história do Brasil | 75 |
| <i>Pedro Henrique Rodrigues Magri</i> | |
| Numa dada situação: ética e crítica | 93 |
| <i>Bruna de Carvalho</i> | |
| O entendimento sobre educação e escola na favela | 107 |
| <i>Natália de Campos Tamura</i> | |
| O poder do capital: uma reflexão discursiva sobre o sistema educacional brasileiro | 131 |
| <i>Raphael de Moraes Trajano</i> | |
| Entrevista: | 155 |
| A Inquietação docente reverbera em luta constante e esperança – Entrevista com a <i>Profa. Doutoranda</i> | |

da Elizia de Souza Alcântara
Edmario Nascimento da Silva

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Entrevista: Tecendo o laboratório etnográfico escolar nos cursos de letras – Entrevista com a <i>Profa. Dra. Áu- rea da Silva Pereira</i> <i>Evanildes Teixeira da Silva</i> | 165 |
| Sobre as autoras e os autores | 175 |
| Política de publicação | 179 |

APRESENTAÇÃO

É possível falar de Educação e Democracia sem antes falar da linguagem? Como se observa, essas temáticas estão imbricadas e necessitam de um elo que possibilite a formação e ampliação dos seus sentidos.

Toda interpretação que se faça sobre determinado assunto, perpassa o uso da linguagem, desde sua forma mais simples de expressão. Estamos imersos no mundo da linguagem e através dela ampliamos nossos olhares sobre o mundo e tudo aquilo que está em nossa volta. Por isso, ao falar sobre democracia e educação, também estamos falando de linguagem.

A educação, no seu sentido amplo, apresenta-se como um meio de transmitir os valores de uma sociedade através das relações estabelecidas pelas pessoas. No seu sentido formal, pode ser configurada como o processo contínuo de formação das pessoas através do ensino e aprendizagem institucional. No entanto, a educação pode ser notada de forma abrangente, não delimitando os espaços geográficos e territoriais que pode se instalar. A educação deve atender as novas demandas atuais e ultrapassar os desafios existentes.

A linguagem, nesse contexto, apresenta-se como uma importante ferramenta de veiculação de poder, onde os sentidos são transpostos e muitas vezes nos engendra. Não tem como separar a educação da democracia, criar barreiras, transformá-los e aprisioná-los em definições disciplinares.

Nesta edição da Grau Zero: Revista de Crítica Cultural, organizada pelos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, apresentaremos algumas reflexões sobre as práticas democráticas que se manifestam diante das novas emergências da política, da comunicação e da educação. Neste sentido, discutiremos exercício democrático nos estudos da

língua, literatura e educação, afim de questionar as tensões e as fraturas que perpassam os jogos ideológicos presentes na contemporaneidade.

No texto *A metodologia de pesquisa em análise do discurso*, os autores Jonathan Chasko da Silva e Alcemar Dionet de Araújo, discorrem sobre a metodologia de pesquisa em análise discursiva, evidenciando a relação entre a língua, discursos e ideologias. Os autores voltam o olhar para os analisadores dos discursos que, por meio desta metodologia, identificam de que forma o imaginário é retratado em determinadas cenas discursivas. Através da leitura de teóricos conceituados, os autores promovem uma discussão sobre o caráter qualitativo-interpretativista da análise discursiva, observando o modo como tais características possibilitam uma apreciação mais profunda dos discursos apresentados. Além disso, ao longo da leitura nos deparamos com as conceituações acerca das formações discursivas e das formações ideológicas, demonstrando-nos o quão complexo o campo da análise do discurso pode ser.

Em *As legislações de proteção a criança no Brasil*, de autoria de Lilian de Assis Monteiro Lizardo, encontramos uma pesquisa documental que contextualiza o histórico das crianças brasileiras em relação às legislações e políticas sociais, refletindo sobre o modo como esta legislação define a criança como um sujeito dotado de deveres e direitos, ao passo que permite que as dificuldades sociais sejam reforçadas impedindo que as crianças se desenvolvam igualmente. Ao longo do texto, somos levados a conhecer a trajetória das legislações de proteção à infância que possui raízes históricas no Brasil e que têm como objetivo garantir a dignidade e a proteção de crianças e adolescentes no tocante de qualquer nível social. Veremos como esta legislação culminou no código de menores e como os resultados dessa estratégia está sendo avaliado. Por fim, numa descrição elucidativa sobre as leis, os códigos, as declarações e os estatutos voltados para a

assistência de crianças e adolescentes, a autora nos apresenta o retrato de um país que entre falhas e acertos vai tecendo as histórias das crianças brasileiras.

Com uma discussão sobre ensino à distância as autoras Bruna Ferreira de Oliveira, Nayane Cristina Rodrigues de Brito e Ronísia Mara Moura Silva discutem, através do texto *Ensino superior a distância: perspectivas e olhares dos imperatrizenses universitários*, as questões pertinentes que envolvem o ensino superior à distância no Brasil. Considerando os avanços tecnológicos e a necessidade de um ensino superior que seja acessível para todos, a educação a distância vem sendo a preferência de muitos brasileiros, no entanto, esta modalidade de ensino tem a sua capacidade de formação profissional questionada devido, principalmente, a sua metodologia de ensino, que permite ao estudante certa flexibilidade, fazendo com que o estudante exercite sua disciplina em um sistema de autoaprendizagem. Para melhor discutir essa problemática, além de teóricos da educação, as autoras realizaram entrevistas com estudantes de universidades à distância afim de observar questões como: o motivo pela escolha de tal modalidade, o funcionamento dos métodos aplicados, os pontos positivos e negativos e outros fatores que envolvem esta modalidade de ensino que cresce a cada dia mais.

Em sequência Pedro Henrique Rodrigues Magri em seu texto *Formando a nação: o papel dos periódicos e do IHGB na construção da história do Brasil* nos traz uma reflexão sobre a imprensa nacional e a história do Brasil, traçando paralelos que nos permite compreender os interesses políticos que circundam essas relações. O autor faz uma síntese sobre a história da imprensa no Brasil citando jornais que contribuíram para a consolidação da imprensa brasileira e apontando fatos importantes que marcaram a trajetória da imprensa no Brasil. Deste modo, o texto relata a transição da imprensa imparcial, a mando do governo, para a imprensa livre, direito

este garantido pela constituição de 1824. Mais adiante, o autor discute o papel da Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, o IHGB, na construção de uma história oficial do Brasil. Neste ponto entrará em pauta a formação de uma identidade nacional que fosse resultante de uma narrativa que afirmasse o Brasil enquanto extensão oriunda de Portugal. Ao fim, o autor dialoga as atividades da imprensa com os poderes da república, levando-nos a um desfecho reflexivo sobre os domínios políticos acerca da participação da imprensa na formação da nação.

Em *Numa dada situação: ética e crítica*, Bruna de Carvalho nos apresenta a um relato pessoal relacionado ao debate sobre educação e democracia. Neste texto memorialístico, a autora se recorda da sua experiência enquanto aluna de uma disciplina de pós-graduação para tentar responder às questões que envolviam literatura e ética. Neste contexto, esse texto transita entre a tentativa de uma resposta objetiva, para um interlocutor físico, e a posição discursiva sobre as leituras praticadas. Ao longo da leitura será possível observar análises e críticas sobre métodos de leitura, análise e interpretação, criando assim um texto despretensioso que, apesar de contar com a contribuição de teóricos renomados, traz uma visão extremamente pessoal, que nos leva a repensar a relação docente e discente, a cadeia hierárquica em sala de aula e a produção do pensamento crítico.

No texto *O entendimento sobre educação e escola na favela*, da autora Natália de Campos Tamura, somos levados a conhecer a comunidade do Moinho, última favela localizada no centro de São Paulo. Nesta discussão o enfoque será dado para a representação da escola e a assimilação da educação nesta comunidade. Através do relato de algumas mães da comunidade do Moinho, vemos mais de perto a realidade de famílias que almejam a educação escolar para suas crianças, mas encontram diversas dificuldades estruturais. Crianças e jovens também são convidadas para exporem suas vi-

sões sobre a escola, professores e perspectivas do futuro, ajudando a ilustrar um cenário de decadência escolar frente à grandes potenciais de formação de pensamento crítico. A autora também nos apresenta poemas produzidos por crianças e jovens que narram as histórias e o cotidiano da comunidade, além disso, outras manifestações culturais são descritas para melhor compreendermos que a escola não deve ser entendida apenas como um serviço, mas como uma instituição que deve ser dotada de capacidade criacional e que conceba o processo educacional em seus aspectos humanos, histórico e multidimensional.

Consequente, Raphael de Moraes Trajano, com o texto *O poder do capital: uma reflexão discursiva sobre o sistema educacional brasileiro*, discute a influência do capitalismo nas formações ideológicas que circundam o sistema educacional brasileiro. Nesta perspectiva, o autor discutirá o modo como a educação oferecida pelas instituições de ensino são controladas por aparelhos estatais fazendo com que a educação de base sirva primordialmente para atender as necessidades capitalistas e não para solucionar problemas sociais. Deste modo, o autor aponta as desigualdades instauradas nos currículos escolares e como tais dificuldades possuem raízes históricas. O autor ainda aborda a questão do funcionamento escolar enquanto parte da aparelhagem ideológica do Estado, pensando, sobretudo, nos aspectos linguísticos e nos processos de gentrificação.

E para fechar este volume da Grau Zero Edmário Nascimento da Silva e Evanildes Teixeira da Silva entrevistam, respectivamente, as professoras Elízia de Souza Alcântara e Áurea da Silva Pereira, duas professoras que acreditam na educação enquanto agente transformador da realidade social. É com os pés fixos no “chão da escola” que essas professoras atuam de forma militante, com o envolvimento e a responsabilidade ética necessários para contribuir de modo fundamental para a reflexão acerca do sistema educacional

brasileiro. Nas entrevistas *A inquietação docente reverbera em luta constante e esperança* e *Tecendo o laboratório etnográfico escolar nos cursos de letras*, as entrevistadas tecem sobre suas trajetórias na área da educação bem como seus atuais projetos em desenvolvimento, tudo isso com a finalidade de nos mostrar que a educação no Brasil ainda tem jeito, se apossarmos, principalmente, em profissionais docentes que acreditam nas possibilidades de mudanças que uma educação libertadora pode ofertar.

A todos, uma proveitosa leitura!

Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Taiane Emanuele Santos Mota

A METODOLOGIA DE PESQUISA EM ANÁLISE DO DISCURSO

Jonathan Chasko da Silva¹
Alcemar Dionet de Araújo²

Resumo: Este texto tem por objetivo dissertar sobre a metodologia de pesquisa em Análise do Discurso, tomando como referencial a Análise do Discurso de orientação francesa (doravante, AD). Neste processo, algumas categorias de análise que são caras à AD serão evidenciadas na perspectiva de compreender e abordar as concepções teóricas. Para tanto, serão utilizados os textos de autores clássicos da linha teórica, como: Pêcheux, Charaudeau, Maingueneau, Coutrine, Foucault e textos de autores brasileiros que produzem pesquisas no mesmo sentido como Brandão, Orlandi, Soares e Mariani.

Palavras-Chave: Análise do Discurso. Metodologia de Análise do Discurso. Análise do Discurso Francesa.

A RESEARCH METHODOLOGY IN DISCOURSE ANALYSIS

Abstract: This paper aims to elaborate on the research methodology in Discourse Analysis, taking as a reference the French Discourse Analysis (henceforth DA). In this process, some analysis categories that are expensive to DA will be highlighted in order to understand and address the theoretical concepts. Therefore, the texts of classical authors of the theoretical line will be used as Pêcheux, Charaudeau,

¹ Mestrando em Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), bolsista CAPES. Endereço eletrônico: jonathanchasko@gmail.com.

² Mestrando em Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Endereço eletrônico: alcemaraaraujo@hotmail.com.

Maingueneau, Coutrine, Foucault and texts by Brazilian authors who produce research in the same direction as Brandão, Orlandi, Soares and Mariani.

Keywords: Discourse Analysis. Discourse Analysis methodology. French Discourse Analysis.

Introdução

A Análise do Discurso é uma vertente da linguística que se ocupa em estudar o discurso e como tal, evidencia a relação entre língua, discurso e ideologia.

Partindo da ideia de que *a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia*. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1975), *não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia*: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 1999, p. 17 – Grifo nosso).

Dessa forma, podemos dizer que o discurso é o local onde se pode verificar a relação entre a língua e a ideologia, além de verificar como os efeitos de sentidos são gerados através dos enunciados.

Nas palavras de Mariani (1998), a AD se alvitra a compreender os modos de consignação histórica dos processos de produção dos sentidos.

Para tanto, o fundador da AD, Michel Pêcheux, propôs articular três regiões do saber: *o materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais e suas transformações; a linguística, enquanto teoria dos processos não subjetivos de enunciação e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos*. Estas três regiões, ainda de acordo com Pêcheux, são atravessadas e articuladas

por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (MARIANI, 1998, p. 23 – Grifo nosso).

A AD, por estar no entremeio das ciências humanas e sociais, trabalha com o imaginário, sendo esse, um dos pontos a serem analisados pelo analista do discurso, que tem como um dos objetivos identificar de que forma o imaginário é retratado. Relativamente ao discurso, podemos nos questionar o que é discurso? Segundo Pêcheux (1990, p. 82), o discurso é “uma forma de materialização ideológica, onde o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade”.

Por sua vez, Orlandi (1999), define discurso como uma elocução em fluxo.

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a *palavra discurso*, etimologicamente, *tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento*. O *discurso* é assim *palavra em movimento*, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 1999, p. 15, Grifo nosso).

Em outras palavras, o pensamento de Orlandi nos leva a concluir que o discurso é determinado pela formação discursiva, ou seja, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2009, p. 42-43).

Mas qual é a relevância dessas questões no que tange à metodologia a ser utilizada em Análise do Discurso?

A AD é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta/acabada. Isto quer dizer que ao lançar

mão dos elementos constitutivos do delineamento teórico que balizarão suas análises, o analista do discurso estará ao mesmo tempo alçando os dispositivos metodológicos. É o objeto (corpus) e os efeitos de sentido que vão impondo a teoria a ser trabalhada, pois em AD, teoria e metodologia caminham juntas, lado a lado, uma dando suporte a outra, não podendo separá-las.

Desse modo, os estudos nessa linha de pesquisa possuem sempre um caráter qualitativo-interpretativista, que estuda o objeto de investigação em seu contexto natural na tentativa de dar sentido aos fenômenos levando em conta os significados que as pessoas lhe atribuem. Não há análise quantitativa de dados. Busca-se, no geral, realizar uma “exaustividade vertical” como dispositivo analítico (ORLANDI, 2009, p. 62) considerando os objetivos da pesquisa que podem incluir os efeitos de memória, da história, as ideologias, as heterogeneidades, os não ditos e/ou os já ditos, ou seja, o objeto é estudado na sua profundidade/totalidade.

Como diz Mariani (1999, p. 108), “os sentidos das palavras podem mudar conforme a situação em que são usadas e conforme o lugar social ocupado pelo sujeito que fala”. Dessa maneira, observando que se busca entender quais são os sentidos construídos, pode-se notar que, como afirma Soares (2007, p. 183), “os sentidos vão se estabelecendo através de já ditos ou já construídos, ora retomando discursos em forma de paráfrase e reproduzindo sentidos, ora em uma disputa acirrada de efeitos discursivos”.

Em AD, a metodologia de análise não incide em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, tentando observar o que o texto diz do início ao fim, mas, realiza-se uma apreciação em profundidade, que é possibilitada pela descrição-interpretação em que se examina, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares estabelecidos a partir de regularidades discursivas demonstradas nas materialidades.

No que dizer respeito à seleção e organização do corpus, dois elementos que são comumente utilizados é o recorte (ORLANDI, 1989) e o enunciado (FOUCAULT, 1995).

Segundo Orlandi (1989, p. 36), o recorte refere-se a uma unidade discursiva percebida como fragmentos correlacionados de linguagem e ocorrência. Para a autora, cada texto é um adjacente de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam; um recorte é um fragmento da circunstância discursiva e a análise explorada efetua-se por meio de seleção dessas integrações extraídas do corpus, ou mesmo de recortes de recortes, de acordo com os objetivos da pesquisa/estudo.

Nesses recortes, o analista pode ponderar cada enunciado como Foucault (1995, p. 124) o idealiza, que é como um “elemento suscetível de ser separado e capaz de entrar em jogo de relações com outros subsídios semelhantes a ele”. Conforme o autor, o enunciado é uma pequena fração que precisa de um apoio material, tem uma data e lugar, e é determinado por um sujeito não podendo ser confundido com palavra ou frase.

O conceito de enunciado não se restringe ao de signo linguístico, pois língua e enunciado não estão no mesmo patamar de existência. Nesse sentido, Courtine (1999, p. 16) salienta que ao tratar do discurso não se está tratando da língua, ou seja, “de uma ordem própria, distinta da materialidade da língua, [...] mas que se realiza na língua: não na ordem do gramatical, mas na ordem do enunciável”. Um enunciado pode ser além de palavras ou frases, símbolos, imagens, gráficos, organogramas, desenhos, etc. É como “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo no discurso” (FOUCAULT, 1995, p. 90).

Mediante a metodologia de pesquisa da AD, o corpus a qual se pretende analisar pode ser estudado por mais de um

viés. Neste sentido é que se faz necessária uma explanação acerca das principais categorias de análise em AD. A começar pelos efeitos de sentido.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2012), os *efeitos de sentidos* possuem uma característica bilateral quanto à pretensão e à produção, isto é, os autores apresentam que há:

por um lado, os efeitos que sujeito comunicante pretende e busca produzir junto ao sujeito 1 destinatário por ele suposto e construído de modo ideal – os chamados efeitos pretendidos – e, por outro lado, aqueles que o sujeito 2 interpretante reconhece *efetivamente*, construindo-os e reconstruindo-os a seu modo – os chamados efeitos produzidos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 180).

Com as noções de efeitos de sentido pretendidos e efeitos de sentido produzidos, Charaudeau e Maingueneau (2012), revelam que a produção do sentido não está nem no momento de pretensão do dizer (como dizer, quando dizer, quais palavras usar), nem no momento da produção concluída. O sentido não se localiza nem em quem o pretende produzir nem em quem o já tem produzido; o efeito de sentido se materializa entre esses dois momentos.

De acordo com a definição trazida por Charaudeau e Maingueneau (2012), os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos não possuem, também, um caráter intrínseco de convergência e de concordância. O que vemos é que a divergência assume um papel relevante no sentido, tanto na pretendida quanto na produzida.

Para que os sentidos sejam produzidos, outro conceito é ativado, o de memória discursiva. É o uso deste conceito que possibilita o dizer, constituindo-se na forma do “pré-construído” (ORLANDI, 1999), isto é, as significações e efei-

tos de sentido anteriormente (re)produzidos em volta deste ou daquele discurso. Dessa maneira, essa memória pode ser entendida como interdiscurso, um discurso alheio que afeta e influencia na significação e, em seguida, o discurso, cristalizando o conceito da não particularidade, uma vez que o que se fala não é seu, e sim uma construção sócio histórica.

É válido, ao mencionar a noção de memória na AD, considerar o conceito de esquecimento. Orlandi (1999) retoma as duas formas de esquecimento propostas por Pêcheux (1988). Os esquecimentos são importantes pelo seu papel determinante na cristalização dos sentidos, fato este que contribui na criação de dois efeitos, o de sujeitos plenos e detentores daquilo que dizem e o efeito da língua como um sistema transparente, que produz sentidos claros, diretos e evidentes, quando, na verdade, a língua possui uma característica opaca, isto é, não se é possível enxergar todos os sentidos das palavras (BRANDÃO, 2012).

O segundo esquecimento, o enunciativo, está localizado na enunciação, é quando “escolhe-se” uma palavra e não outra. É o esquecimento ideológico: o sujeito pensa ser fonte de sentido. O sujeito se coloca como a origem de tudo o que diz e busca rejeitar, apagar, de forma inconsciente, o que não está inserido na sua formação discursiva, o que lhe dá a ilusão de ser o criador absoluto de seu discurso, quando, na verdade, apenas retoma sentidos já— produzidos, partindo da influência que o inconsciente e a ideologia têm sobre ele. Enquanto que, o primeiro esquecimento é resultado da ação das diversas ideologias que nos atingem.

O primeiro esquecimento, para Pêcheux (1988), é de tom pré-consciente ou semiconsciente no qual o sujeito privilegia determinadas formas em detrimento de outras. O sujeito elege uma forma de dizer, apagando outra e traz seu discurso numa determinada formação discursiva de forma que se opta por essa e não por aquela forma, “esquecendo”, assim, as outras possibilidades dando a noção de que o discurso

reflete o único e possível conhecimento. O sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz só possui um significado, o que ele pretende, que aquilo que o sujeito diz significa exatamente aquilo que ele quis dizer e que não poderia ser dito de outro modo (PÊCHEUX, 1988).

Em AD, outra categoria de análise é muito cara, a categoria das condições de produção, que devem ser levadas em consideração, uma vez que tratam de localizar os discursos em seu contexto, e dessa forma se propõem a entender o que é dito, quem o diz, por que o diz, para quem diz, como diz, de que ponto histórico, cultural e social diz e com quais objetivos o faz.

As condições de produção apontam, então, para um todo que contextualiza os discursos no espaço (onde esses discursos são produzidos) e no tempo (quando esses discursos são produzidos). Apontam também para quem os produz. Levando em consideração a carga semântica e simbólica de cada texto.

Dessa forma, é possível perceber a inexistência de uma verdade, uma vez que determinado contexto de produção permitirá a circulação de determinados discursos, e esses discursos serão tomados como verdade. Mas em outros contextos, com outras formações ideológicas em cena, a verdade pode ser outra. É por meio das pontas soltas no discurso que o analista tem a permissão de chegar a determinadas conclusões a respeito de uma possível, ou não, verdade.

Conforme Mussalin (2004), Pêcheux acredita que “a significação não é sistematicamente aprendida por ser da ordem da fala e, portanto, do sujeito, e não da ordem da língua, pelo fato de sofrer alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam” (MUSSALIN, 2004, p. 105) e, dessa forma, o lugar de onde os sujeitos dizem é de extrema importância naquilo que dizem, reforçando, assim, a importância do contexto de produção.

O trabalho do analista do discurso não deve focar apenas reflexões acerca do já produzido, mas voltar-se para uma dada posição de analista que agencia, por meio de conhecimentos prévios, uma “rede de memórias” (MAZIÈRE, 2007) com o objetivo de desenvolver diferentes perspectivas de leituras e, em sequência, de análises.

É relevante que o analista saiba que “não é uma pessoa neutra. Nunca” (MAZIÈRE, 2007, p. 23). Ele tem a responsabilidade de entender e, dessa maneira, “assumir uma posição quanto à língua, uma posição quanto ao sujeito. Ele deve, igualmente, construir um observatório para si” (MAZIÈRE, 2007, p. 23). O analista deve posicionar-se e reconhecer-se no tempo e espaço como um sujeito também assujeitado, para, dessa forma, justificar sua análise e dar consistência a suas afirmações.

Cabe ao analista considerar as condições de produção às quais o interlocutor está assujeitado ideologicamente e estabelecer uma relação do discurso com o texto.

Outra categoria de análise muito importante é o sujeito, e para iniciar a compreensão acerca do conceito de Sujeito em AD, recortemos a definição de Charaudeau e Maingueneau (2012), segundo os quais:

o sujeito do discurso é um sujeito composto de várias denominações. Ele é polífono, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas (polifonia³). Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros ainda, inconscientes. Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternativamente dois papéis de bases

³ Deste processo de significação, o segundo sujeito significa o primeiro e retoma a capacidade de múltiplos significados e sentidos que se pode produzir, uma vez que “o sujeito é efeito de linguagem” (BRANDÃO, 2012, p. 69).

diferentes: papel de sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor, e papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato. Cada um desses papéis conduz o sujeito do discurso a se lançar em operações diferentes. No primeiro caso, ele exerce o papel de codificador; no segundo, o papel de decodificador, sendo ambos produtos de inferências que não são exatamente idênticas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 458).

Entendemos o que Charaudeau e Maingueneau (2012) nomeiam de posições que o sujeito assume na produção de seus discursos como “desempenhar alternativamente dois papéis”: Primeiramente, o sujeito, ao produzir um ato de linguagem, entra em um processo de suposição dos efeitos de sentidos que serão produzidos por aqueles que receberão seu discurso, os outros. Isto é, entram em processo de suposição se seus efeitos de sentidos pretendidos foram os produzidos, pelo sim ou pelo não, seguem em seu processo de ressignificação dos efeitos de sentidos que possam ter sido produzidos. Em segunda instância, o sujeito aciona seus conhecimentos e suas ideologias e parte à atribuição de sentidos para o que é dito.

Ao mesmo tempo em que o sujeito significa, esses significados determinam o sujeito, pois como afirma Mazière (2007), “o sujeito-leitor faz o sentido na história, por meio do trabalho da memória, a incessante retomada do já dito, o encontro do ‘impensado de seu pensamento’. O indivíduo não está na fonte do sentido” (MAZIÈRE, 2007, p. 63), pois sujeito e sentido se constrói mutuamente (ORLANDI, 1999).

Como confirma Brandão (2012), a AD incorporou em sua rede conceitual, aspectos relativos ao conceito de sujeito

elaborado pela psicanálise, tal como sua constituição marcada pela heterogeneidade⁴:

O sujeito é dividido, clivado, cindido. O sujeito não é um ponto, uma entidade homogênea, mas o resultado de uma estrutura complexa que não se reduz à dualidade especular do sujeito com seu outro, mas se constitui também pela interação com um terceiro elemento: o inconsciente freudiano. Inconsciente que, concebido como a linguagem do desejo (censurado), é o elemento de subversão que provoca a cisão do eu. Essa divisão do sujeito não significa, entretanto, compartimentação nem dualidade (BRANDÃO, 2012, p. 67).

O sujeito na AD é, em sua essência, histórico, conduzido pela ideologia, e interpelado por ela. Um sujeito assujeitado ideologicamente e guiado pelo inconsciente. O dizer não nasce no sujeito, nasce em determinado contexto. O sujeito é social, é histórico e cultural, pois

sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço orientado socialmente, o sujeito situa seu discurso em relação aos discursos do outro (BRANDÃO, 2012, p. 59).

Este “determinado lugar” e “determinado tempo” é o que consideramos, em AD, como partes constituintes das

⁴ Entendemos a heterogeneidade como o aspecto do discurso, apresentado por Authier-Revuz, de sempre trazer o discurso do outro, seja ele mostrado (evidente, aclarado, dá o crédito a aquele, ou aqueles que o disseram antes) ou constitutivo (implícito, inerente, que diz como se aquilo que está sendo dito surgisse em que o diz, apaga ou ignora, às vezes por desconhecimento, que aquilo já fora dito por outros).

condições de produção que “desempenham um papel essencial na construção dos corpora” (CHARAUDEAU; MAINGUE-NEAU, 2012, p. 114) interferindo e dando condições de forma ativa na produção de discursos e seus efeitos desentidos.

O sujeito é histórico, é influenciado por seu inconsciente e é, ainda, determinado a todas as condições de produção possíveis. Entendemos que o sujeito não tem domínio sobre o que diz, uma vez que o sujeito não ocupa uma posição de centro, o que nos leva a questionar “aquela concepção do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido, formulado inicialmente por Benveniste, porque na sua fala outras vozes também falam” (BRANDÃO, 2012, p. 59). O sujeito na AD não é dono do que diz, não é dono de seu discurso, é apenas o produtor dos dizeres possíveis.

Embora o sujeito na AD não seja a raiz dos sentidos, ele é “movido pela ilusão do centro, por um processo de denegação em que localiza o outro e delimita o seu lugar, o falante pontua o seu discurso numa tentativa de ‘circunscrever e afirmar o um’” (BRANDÃO, 2012, p. 69), e é por meio do Outro⁵ que o sujeito estabiliza o seu discurso em relação aos outros discursos.

Quando se analisa a articulação da ideologia com o discurso, isto é, como específicas formas de pensar se materializam em específicas formas de dizer, dois conceitos são caros à AD e devem ser postos em cena: as *formações discursivas* e as *formações ideológicas*.

Os dois conceitos estão interligados, uma vez que ambos se constituem e fazem parte um do outro. Enquanto as formações ideológicas representam o conjunto de ideologias, modos de pensar, as formações discursivas representam o

⁵ O conceito de heterogeneidade releva que o sujeito é construído pelo outro, isto é, por outras vozes e pelos outros sujeitos. Compreendemos como Outro os outros sujeitos que participam na estabilização dos sentidos.

conjunto de discursos que materializam as formações ideológicas.

Brandão (2012) aponta que a análise de uma formação discursiva se constitui na análise e descrição dos enunciados que a constituem e, no processo de análise, dois conceitos conhecidos em AD irrompem: as formações discursivas (doravante, FDs) e as formações ideológicas (daqui em diante, FIs).

As FDs, além de possuir o caráter “que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras” (BRANDÃO, 2012, p. 49), são determinadas pelas regras presentes nos discursos, como afirma Brandão (2012), as regras que norteiam uma FD estabelecem sempre uma relação entre objetos e caracterizam a FD:

uma “formação discursiva” se apresenta sempre como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. São elas que caracterizam a “formação discursiva” em sua singularidade e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade. Regularidade que é atingida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva (BRANDÃO, 2012, p.32).

Uma característica da FD é sua constituição de um sistema parafrástico, ou seja, um sistema de formas de dizer que se repetem, que são reformuladas e são retomadas “num esforço constante de fechamento de suas fronteiras” (BRANDÃO, 2012, p. 48). É por meio da análise dos enunciados que fazem parte das FDs (os discursos) que se pode remontar a própria FD e perceber o modo de dizer que ela materializa de determinado modo de pensar(FIs).

As FIs têm “necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas.

Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas.” (BRANDÃO, 2012, p. 47). Enquanto as FDs se mantêm no campo do que pode e deve ser dito, são as Fls responsáveis pelo que se pode e deve pensar e esse modo de pensar é concretizado por meio das FDs.

Compete à Fl a posição de dado pensamento, em uma determinada conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 1999) e é representada, como já dito, no discurso pelas FDs, fazendo com que os discursos sejam sempre determinados ideologicamente. A Fl representa, então, um modo de pensar. Esse modo de pensar pode ser dito de várias formas (FDs) cada modo de dizer produz efeitos de sentido na materialidade, e os sentidos (os discursos) é que permitem, por meio do caminho inverso aqui exposto, a análise destes discursos, FDs e Fls.

Brandão (2012) apresenta, ainda, a noção de Sequência Discursiva (doravante SD), que não pode ser confundida com formação discursiva. Enquanto a FD é o conjunto de modos de dizer, a SD é um excerto material, o qual se pode analisar e perceber essa ou aquela FD e Fl, pois

toda sequência discursiva deve ser analisada em um processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma FD dada: daí porque o estudo do intradiscorso de toda sequência manifesta deve estar associado ao do interdiscorso da FD (BRANDÃO, 2012, p. 52).

Abordadas as principais categorias de análise, verificamos, dessa forma, que os conceitos nos quais a AD se baseia são complexos e mantêm uma relação tensa entre as noções que os integram. A atividade de análise deve sempre por em questão a natureza dos conceitos e considerar seus limites não impedindo que a AD se singularize em sua forma de conhecimento sobre a linguagem e se distancie das demais áreas por seus aparatos teóricos e seus métodos de análise.

Referências

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2012.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

COURTINE, J.J. O discurso inatingível: Marxismo e Linguística (1965-1985). Trad. Heloísa M. Rosário. In: *Cadernos de tradução* – n. 6/jun. 1999. Porto Alegre: 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa; o imaginário sobre os comunistas nos jornais*. Rio de Janeiro, Campinas: Revan & Ed. UNICAMP, 1998.

MUSSALIN, F. Análise do Discurso. In: *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e contrastes: Discurso na Cidade e no Campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, Jean- Jacques. *Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos (SP): EdufScar, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

SOARES, A. S. F. O discurso jornalístico e seus rituais. *Revista ECO-PÓS*, v. 10, n. 2, jul/dez, 2007, p. 181-196.

[Recebido: 01 ago. 2016 — Aceito: 24 nov. 2016]

AS LEGISLAÇÕES DE PROTEÇÃO A CRIANÇA NO BRASIL

Lilian de Assis Monteiro Lizardo¹

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do
tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralise os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
(ANDRADE, 2008, p. 27)

Resumo: Esta pesquisa é documental e foi realizada para contextualizar o panorama histórico da infância brasileira, pelo viés das legislações e políticas sociais. Nos traz algumas respostas para refletirmos sobre a história das legislações referentes a infância no Brasil, a partir da leitura sobre proteção à criança e as políticas sociais destinadas a ela, trazendo as vozes de Rizini e Pilotti (1995) que contextualizam a situação da infância no Brasil e na América Latina, com dados teóricos para possibilitar uma reflexão sobre como a infância está sendo vivida nos dias atuais, além de possibilitar o conhecimento da história e efetivação das legislações que regem nosso país hoje. Basílio e Kramer (2006) também elucidam sobre o contexto histórico destas legislações, além de explanar sobre a ação dos Conselhos Tutelares, considerando as políticas públicas em relação à infância como um espaço de cidadania, de cultura e de conhecimento. Neto (2003, p.47) esclarece sobre a ação do Estado na efetivação de políticas públicas, mostrando que “as in-

¹ Lilian de Assis Monteiro Lizardo formada em magistério pelo CEFAM. Em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em “Educação, Arte e História da Cultura” pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. Endereço eletrônico: lilian.leli@yahoo.com.br.

tervenções do Estado nas questões sociais são sempre desconexas e fragmentadas” havendo aspectos ideológicos e neoliberais que permeiam sua ação.

Palavras Chave: Roda dos expostos, Código de Menores, ECA.

THE CHILD PROTECTION LEGISLATION IN BRAZIL

Abstract: This research documents was held to contextualize the historical panorama of brazilian childhood, by the bias of the laws and social policies. Brings us a reflection of conception of childhood from a child considered as a minor until the present day that are subjects of rights. Brings us some answers to reflect on the history of the laws pertaining to childhood in Brazil, from reading about child protection and social policies aimed at her, bringing the voices of Rizzini and Pilotti (1995) that contextualize the situation of childhood in Brazil and in Latin America, with theoretical data to allow for a reflection on how childhood is being lived in the present day In addition to enabling the knowledge of history and completion of the laws that govern our country today. Basil and Kramer (2006) also clarify about the historical context of these laws, in addition to explain about the action of guardianship councils, considering public policies in relation to childhood as a space of citizenship, culture and knowledge. NETO (2003, p. 47) clarifies on the action of the State in the implementation of public policies, showing that “the interventions of the State in social issues are always disconnected and fragmented” going on ideologic aspects.

Keywords: Wheel of exposed, Minor Code, ECA.

Introdução

O presente artigo surge a partir de uma inquietação de como as legislações vão legitimando a criança brasileira como um sujeito de direitos. Foi utilizada como metodologia a pesquisa documental que busca uma base epistemológica para a resposta da nossa indagação de como foi garantido o direito da criança, qual o processo histórico que determina a criança como um sujeito.

O nosso principal objetivo é possibilitar que o leitor se inquiete juntamente com o autor sobre a questão das desigualdades sociais que foram reforçadas pelas legislações ao longo de nossa história e que atualmente garantem os mesmos direitos e deveres a todas as crianças.

O interesse pelo assunto surgiu a partir do meu contexto de trabalho, como professora de uma creche em São Paulo, onde venho observando nos discursos de professores durante cursos de formação continuada, a falta de conhecimento sobre as legislações atuais de proteção à criança, na qual falas corriqueiras como: no meu tempo não era assim, o governo não dava comida, uniforme, material. Sem pensar em quantas pessoas estudaram somente o ensino primário, como a maior parte dos meus familiares. Ou estas crianças somente têm direitos e não deveres. Nestes diálogos informais me impulsionaram a pesquisar e escrever sobre o assunto deste artigo.

A trajetória das legislações de proteção à infância

Durante o final do século XIX, propagou-se no Brasil, um discurso moralizador de salvar o país do atraso com uma mentalidade de abolir vícios. A cultura higienista da época ressaltava a atuação de médicos junto às famílias para ensiná-las a cuidar das crianças, visando sua saúde física e moral. Para Rizzini (2008, p. 54) "se o povo era ignorante, isso se

dava porque os velhos coronéis que ‘governavam o País como se governassem suas fazendas’, não tinham nenhum interesse na sua educação”. De acordo com a referida autora, neste período o ensino público não era a principal atenção dos governantes, havia mais escolas particulares do que públicas, e em 1890, o índice da população alfabetizada era apenas de 14,8%.

Nos meados de 1890 havia críticas relacionadas às políticas educacionais. Faleiros (1995) afirma que 19.067 crianças eram matriculadas nas escolas, de um total de 106.390 crianças. A diferença dos que não tinham acesso à escola, era resultante da sua etnia ou classe social, eram eles escravos, seus filhos e a população pobre. As escolas públicas eram poucas e havia muitas disputas. Em relação ao discurso da época, de acordo com Neto e Saeta (2006) a família era culpada do abandono e desproteção da criança.

A proteção à infância tem raízes históricas relacionadas que se remetem às primeiras medidas em relação à criança ‘pobre’, destinada à roda dos expostos. Ainda segundo Neto e Saeta (2006, p. 11) “em épocas de maior escassez, os pais entregavam seus filhos as rodas para aliviarem-se do encargo de criá-los; por outro lado, o amontoamento de crianças nos asilos feria todos os preceitos de higiene”.

A mortalidade infantil das crianças entregues nas rodas era alta. Durante um trabalho apresentado no Congresso Internacional de *Hygiene*, em 1878, pelo Dr. José Maria de Teixeira (apud RIZZINI, 2008, p. 112), o autor apontou que, dentre crianças criadas em suas próprias casas a taxa de mortalidade era de 70 a 80 por 1.000, diferentemente das crianças “confiadas” aos “asilos”, cuja taxa variava de 240 a 750 e, até, 900 por 1000. Havia diversas causas para a mortalidade infantil, como insalubridade, problemas de saúde, cólera, focos transmissores de doenças em águas paradas, falta de alimentação, nutrição e vacinas. Com o advento da república e o discurso higienista, as rodas foram intensamente critica-

das. Tornava-se necessária a substituição urgente das rodas, fazendo com que o Estado assumisse uma visão científica e social e não caritativa. As rodas, segundo o discurso da época, eram “um matadouro de *innocentes* sob o pretexto de velar a *deshonra* ou de amparar o crime, definitivamente tinham que ser substituídas” (MONCORVO FILHO, 1926 apud RIZZINI, 2008, p. 114); também se criticava a roda como sendo um afronta às legislações sociais e humanas, que normatizavam e incentivavam o abandono das crianças e promoviam a promiscuidade, pois a maioria das crianças abandonadas era branca, sendo “filhas ilegítimas” (crianças fruto de ações de adultério) e nem sempre oriundas de famílias sem condições econômicas. De acordo com Neto (2003), geralmente estas crianças ilegítimas (crianças brancas) eram acolhidas pelas famílias negras, que, por sua vez, não se preocupavam com as discriminações das sociedades com base em um discurso moralizador; na medida em que as condições econômicas destas famílias fossem suficientes para o sustento de mais uma pessoa, elas acolhiam as crianças brancas abandonadas. Este é um fator que explica um dos motivos do número pequeno de crianças negras deixadas nas rodas. Outro fator que esclarece o grande número de crianças brancas abandonadas nas rodas é a questão moral — o fato de ser mãe solteira era mais difícil de ser vivido e o medo do preconceito que atingiria a mãe e seu filho: o da criança ser estigmatizada por não ter sobrenome e/ou ser filho ilegítimo.

Mas, no final do século XIX e início do século XX, por influência de um discurso moralizador, as crianças pobres passaram a ser vistas como objetos que deveriam ser educados a qualquer custo. Com a abolição da roda dos expostos, o Estado mostrava-se preocupado com o destino destas crianças, sempre no sentido caritativo.

Com o Decreto n. 1331 de 17/02/1854 (apud RIZZINI, 1995, p. 244), o governo deveria recolher as crianças que vagavam nas ruas e encaminhá-las às casas de asilo, que

atendiam somente meninos desvalidos em idade de 6 a 12 anos. Segundo Rizzini (1995, p. 245) estes meninos “que seriam validados pela sua capacidade de trabalho, seu bem maior”, eram recolhidos em um internato para crianças pobres. Neste espaço havia valorização e estimulação da sua capacidade para o trabalho, reforçando mais as diferenças sociais, na medida em que a criança das famílias de nível econômico superior era preparada para ocupar cargos de destaque social, e, as outras, eram educadas ou “moldadas” para serem submissas. Com isso, para chegar ao ideal de nação civilizada, era necessário discutir o significado de infância, a qual era considerada como o futuro da nação, desde que bem educada. Para Rizzini (2008), se a família não cuidasse da vigilância de seus filhos, era vista como incapaz ou indigna e, caso houvesse necessidade, o Estado retirava as crianças do seu meio para reeducá-las sob sua responsabilidade; assim, a criança sendo “civilizada” da forma como o Estado desejava, ela tornar-se-ia útil à sociedade, pois saíria do caminho do crime e do vício — “cuidar da criança e vigiar sua formação moral era salvar a nação” (RIZZINI, 2008, p. 27). As crianças das famílias com baixo poder aquisitivo eram consideradas um problema social, por não terem condições materiais e serem abandonadas ‘moralmente’, devido ao fato de, geralmente, suas famílias terem que trabalhar e não terem tempo para ‘educá-las’; assim, tornava-se necessário “salvar a criança para transformar o Brasil” (RIZZINI, 2008, p. 27).

Segundo Neto (2003), a perspectiva marxista do capitalismo diz que este sobrevive da mais valia; ele faz a analogia de um vampiro que se alimenta do sangue dos outros para existir dizendo que, para a garantia da existência da elite (que detém poder na acumulação de riquezas), é necessário que a classe trabalhadora continue alienada, sem perceber a situação em que vive. Esta ideologia que o pensamento capitalista perpassa nas mentes humanas, nos faz compreender a ação do Estado em fazer com que os meninos fossem ‘úteis à

sociedade' — ao vender ou dar sua força de trabalho conquistariam, dignidade e respeito da sociedade, que viriam aco-
plados ao pagamento de um salário. Mas quem iria acumular
mais riquezas com os meninos sendo mais úteis na socieda-
de, sabendo-se que a classe trabalhadora, ao ter consciência
da situação em que vive, irá se organizar e lutar para se de-
fender?

Temos, então, que a concepção de infância no período
já assinalado, era tendenciosa:

[...] de um lado, a *criança* mantida sob os cuidados da
família, para a qual estava reservada a cidadania; e do
outro o *menor*, mantido sob tutela vigilante do
Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas,
educativas/repressivas e programas assistenciais, e
para o qual poder-se-ia dizer com José Murilo de
Carvalho, estava reservada a "estatania" (RIZZINI,
2008, p. 29).

Ou seja, existia tanto a ideia da doce criança quanto a
ideia de que "a célula do vício podia ser transmitida antes
mesmo de nascer" (RIZZINI, 2008, p. 28), numa concepção,
neste último caso, ligada a uma visão racional do mundo.

As crianças 'pobres' e sem família eram denominadas
menores, e aquelas pertencentes a um grupo familiar eram
chamadas por *crianças*. A dicotomia dos termos denota um
preconceito existente na sociedade da época, em que, no
discurso moralizador, era proposto "salvar o Brasil do atraso,
da ignorância e da barbárie para transformá-lo numa nação
culto e civilizada" (RIZZINI, 2008, p. 25). Mas, para isso, era
necessário "cuidar do menor" e salvar a criança. Consta-se,
então, que "a idéia de salvação da criança confunde-se, pois,
com a proposta de salvação do país — um país moldado como
se molda uma criança" (RIZZINI, 2008, p. 87). Os termos utili-
zados para diferenciar as crianças alimentavam o preconceito
das classes sociais — o 'menor' sempre é discriminado por
razões econômicas, estereotipado como "pivete", "tromba-

dinha”, “bandido”. Contrariamente a esta atitude, neste momento da construção do ideal de nação teria sido importante buscar referências e mudar esta bipartida concepção de infância. A situação permanece neste quadro até a década de 1980. Com a homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Constituição Federal de 1988 é enfatizada a concepção da criança como sujeito de direitos.

O que nos parece importante deixar ressaltado é que as legislações eram coercitivas, voltadas para o controle social, e que a ação do Estado era paternalista, ou seja, propagava a caridade oficial. A ação civilizatória para com a criança culminou no Código de Menores 1927, que para Neto (2006), não retratou a proteção à criança, mas sim a privou de direitos, entre os quais, o de liberdade.

Legislações acerca da proteção à criança

O Código de 1927

Com o discurso higienista e moralizador do final do século XIX e início do século XX, o propósito era intervir no abandono moral. “Retirar da família os filhos que a ela não submetiam [...] o filho não era propriedade exclusiva da família; a paternidade era um direito que poderia ser suspenso ou cassado” (RIZZINI, 2008, p. 121). O sentimento era o de civilizar o Brasil; para isso, as famílias que não conseguiam ‘educar seus filhos’, cujas crianças viviam em meio à criminalidade ou poderiam ser ‘contagiadas’ por ela, perdiam o pátrio poder. Os juristas da época salientavam a importância da elaboração de uma legislação específica “que permitisse a livre tutela do Estado sobre a criança” (RIZZINI, 2008, p. 122), além de ressaltar o controle da ação social, que exercia uma dupla função “filantrópica e jurídica” (RIZZINI, 2008, p. 122), ou seja, de assistência e proteção, não somente da criança, mas da sociedade. A ação integrada entre a justiça e a assistência durante o início do século XX, incidiu na ação da tutela

do Estado, criando o Juízo de Menores legitimado por uma normatização específica, o Código de Menores de 1927. Assim, pode-se constatar que, tanto a aplicação da justiça quanto a ação assistencial “inserem-se na lógica do modelo filantrópico, que visava o saneamento moral da sociedade a incidir sobre o pobre” (RIZZINI, 2008, p. 125), regulamentando a formação de todo o indivíduo, desde a infância, à disciplina e ao trabalho. Este pensamento continua em outro momento político-histórico, no regime militar, sendo possível destacar a música de Caetano Veloso que critica a política ditatorial no trecho *“caminhando contra o vento, sem lenço, sem documento...”*, na qual o autor apresenta sua indignação diante da ação do Estado pelo fato de que as pessoas, para não serem presas por policiais, tinham que andar com carteira de trabalho no bolso, registrada, comprovando serem trabalhadoras.

O Código de Menores reuniu as Leis de Assistência e Proteção aos menores até o período de 1927 que foi aprovado em forma de decreto — Decreto n. 17.943—A —, e assinado por Washington Luis. Constitui uma normatização que possui um texto complexo de várias interpretações, como no trecho: “suspende-se o Pátrio Poder ao pai ou à mãe: que por abuso de autoridade, negligência, incapacidade, impossibilidade de exercer seu poder, faltar habitualmente ao cumprimento dos deveres paternos” (RIZZINI, 2008, p. 141). Mas o que podemos entender por incapacidade de zelar pelos seus filhos? Ou, o que é um dever paterno? Será que envolve apenas alimentar uma criança ou dar uma residência? Para Neto (2003), o código não possibilita proteção e direitos à criança e sim priva-a deles, principalmente em ter uma família. Analisando a citação de Rizzini, é possível destacar aumento do poder do Estado em interferir na família, que ‘não educava moralmente seus filhos’, levando em conta que esta educação moral proposta tinha a idéia de nacionalismo. Assim, há um paradoxo na função de educar — o Estado oferecia educação pública instruindo e capacitando para o trabalho, sem

retirar os privilégios da elite, mas mantendo o povo sob controle e vigilância. O professor, na época, era “o portador de uma nobre missão cívica e patriótica” (NETO, 1993, p. 61) e até para exercer a função deveria apresentar atestado de moralidade, pois a escola republicana deveria participar da “construção da identidade e da unidade de nação, não só pela transmissão de uma cultura comum e pela difusão de valores morais e cívicos, mas atuando no nível do imaginário, dos sonhos, das aspirações, das esperanças e do inconsciente” (NETO, 1993, p. 266). O Estado não queria formar cidadãos políticos, e sim homens que vendessem sua mão de obra, apenas. A chave para a civilização era a educação, porém visava uma formação distinta, contra o ócio e o crime que permeava o povo. Não visava à diminuição da desigualdade social.

Na sociedade da época, o Código de 1927 efetivou algumas medidas que possibilitaram alguns avanços para a sociedade, sem considerar os termos utilizados que menosprezavam as crianças e os adolescentes, como por exemplo, a criação da Colônia Correccional, em 11 de julho de 1893. Para ela deveriam ser mandados todos os indivíduos que vagavam pela cidade na ociosidade, independentemente da idade e sexo. De acordo com Rizzini (1995, p. 246) esta foi a primeira medida de isolar os “vadios, vagabundos e capoeiras”. A aprovação do Código de Menores que legislava sobre crianças e adolescentes de 18 anos em situação de abandono ou criminalidade acabou com a chegada de mais crianças à Colônia Correccional.

Espindula e Santos (2004) relatam que o Código classificou as crianças da seguinte forma: “os menores de sete anos como *expostos* e os menores de 18 como *abandonados*. Dessa forma, os meninos em situação de rua passaram a ser *vadios*, aqueles que pedem esmolas ou vendiam coisas nas ruas eram *mendigos* e aqueles que freqüentavam prostíbulos, *libertinos*” (p. 359, grifos do autor). Esta legislação não con-

templava todas as crianças e sim as citadas acima. A identidade da criança não é valorizada, pois ao pensar na civilidade, o Estado queria limpar a cidade dos que “andavam sem lenço, sem documento” pelas ruas. Para Faleiros, este código “incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” (1995, p. 63).

Durante os anos após a promulgação do Código havia muitas discussões e apontamentos em relação a sua reformulação, principalmente quando foi homologado o Código Penal de 1940, que colocou a idade mínima de 18 anos para responder a processos criminais. As críticas ao antigo Código é que não acompanhavam as transformações do país.

Declaração dos Direitos das Crianças

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 20 de novembro de 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, estabelecendo um conjunto de direitos e de liberdade com condições especiais à Criança; isso se deu, principalmente, depois de serem violentadas durante a 2ª Guerra Mundial, sendo assassinadas quando trabalhavam ‘defendendo’ sua nação como soldados, ou escravizadas no regime nazista. Assim, no preâmbulo da Declaração, é solicitado aos Estados, às famílias e à sociedade civil, uma atenção especial a ser dada a infância,

visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que [...] reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas, de conformidade com os [...] princípios (BRASIL, 1959).

O texto desta Declaração destina-se a todas as crianças, não somente às vitimizadas pela violência e abandono ou àquelas em situação irregular; ele frisa dez princípios de direitos fundamentais da criança à proteção especial, garantindo que tenha um desenvolvimento sadio, harmonioso e proteção integral, sendo contrário a todos os atos de discriminação. Contrariamente ao que estabelece a Declaração, no Brasil o Código de 1979 novamente faz referências por parte do Estado às crianças em situações irregulares; aliás, não são crianças, são menores, de acordo com a lei, ou seja, não têm o direito de identidade, de valorização como sujeitos, mesmo quando há uma Declaração que valoriza a todos e de qualquer espécie, cor, raça, etnia, religião e cultura.

O Código de Menor de 1979

Nos anos 1970 houve muitas discussões para a elaboração de um novo Código, com variadas frentes de liderança que tinham posições liberais ou conservadoras. Para Rizzini (1995), diante da ineficácia da reforma das outras legislações, estas frentes tentavam preencher as lacunas que estavam sendo vividas por mais de meio século. De um lado, encontravam-se os Juristas e, do outro, um grupo organizado que defendia mais um estatuto do que um código, baseado na Declaração Mundial dos Direitos da Criança de 1959, com uma perspectiva mais humanitária. Porém, a 'voz' dos Juízes foi mais alta, a inflexibilidade dos militares também. Assim se constitui o novo código.

Em 1979 é homologado um novo Código de menores, promulgado pela Lei Federal 6.697 de 10 de outubro; partia do pressuposto de proteger a criança através da institucionalização e do controle. Levando em conta que no Brasil estávamos vivendo o regime militar, decorrente do golpe de 1964, tínhamos uma legislação que mais punia os nascidos em situação de pobreza do que educava.

Já no primeiro artigo do Código de 1979, podemos diferenciá-lo do ECA, 1990.

Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores:

I — até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular;

II — entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei.

Parágrafo único — As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação (BRASIL, 1979).

Lembremos que o ECA determina a proteção integral não somente para aquele em situação irregular, mas a todas as crianças e adolescentes.

O segundo artigo do Código de 1979 resgata o discurso moralista, apontando o que caracteriza o estar em situação irregular.

Art. 2º Para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor:

I — privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II — vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III — em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV — privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V — Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI — autor de infração penal.

Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial.

A crítica em relação ao Código de 1979 era dirigida principalmente, ao intenso poder de legislar sobre a vida da criança e do adolescente que estava nas mãos dos juízes; por exemplo, não havia necessidade da presença de um advogado defendendo o adolescente que cometeu ato infracional; cabia ao Ministério Público ambas as funções, de acusar e defender, o que dificultava a ação de quem legislava — como defender sua posição? A meta era, então, concretizar o processo de desjudicialização. Nesta perspectiva, a proposta do ECA era dividir esta ação entre os magistrados que estavam incumbidos das medidas sócio educativas e da sociedade, representada pelos conselhos tutelares, incumbidos das medidas protetivas. Criticava a privação de liberdade por tempo indeterminado, a possibilidade de censura aos meios de comunicação, o excesso de poder concentrado nas mãos dos juízes, o que era inviável para uma sociedade que dizia ser democrática. Para Basílio (2006) o Código de Menores de 1979 tem um caráter arbitrário, concentrando a intervenção e o poder nas mãos do Poder Judiciário.

Ao analisar a história da criança e do adolescente no viés das políticas sociais nos deparamos com a visão de Neto (1993), pela qual, na intensa exploração decorrente de sua história desenha-se um quadro de política de genocídio, que privou as crianças de seus direitos em prol do aumento da mão de obra trabalhadora. Isto pôde ser visto, principalmente, quando houve menção aos meninos desvalidos. Além disso, podemos lembrar do período da escravidão negra e indígena, revelando, nesta trajetória de conquista de direitos, o fato de crianças terem sido assassinadas quando os euro-

peus invadiam as tribos indígenas para catequizá-los, “domesticá-los” ao seu ideal de homem, além de negros escravos transportados em navios sem nenhuma infra-estrutura. Chegando a esta terra, enriquecendo uma pequena classe, e morrendo diante da miséria e iniquidade que perpetua até os dias atuais, os negros tornaram-se parte da população marginalizada. Quando observamos as legislações que deveriam promover a diminuição da desigualdade social, percebemos que elas incentivam esta condição com discursos preconceituosos destinados à infância em situação de baixo poder aquisitivo. Contribuindo para a construção de um pensamento voltado para a discriminação, por meio da efetivação de leis ideológicas, que a cada artigo há um discurso implícito quanto à formação de uma classe operária.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)

Durante a década de 1980 manifestaram-se atores sociais com ações significativas que contribuíram para a construção dos artigos 227, 228 e 229 da Constituição Federal de 1988, e depois na elaboração do ECA – LEI 8069/90. A democracia se fez valer pela ‘primeira’ vez, pois houve a participação da sociedade civil – igrejas, pastorais, ONGs, Universidades, grupos organizados – na elaboração de legislações que regem o país, efetivando a ação de todo o cidadão na vida política do Estado. Estes grupos interessaram-se pela temática, quando no X Congresso da Associação de Juizes de Menores, a professora Teresinha Saraiva apresentou dados relativos à situação da infância na década de 1980 — dentre 690 mil famílias, 48,9% destas tinham como provedor uma pessoa cujo “rendimento mensal era inferior a 2 salários mínimos, abrigavam 51,2% dos menores de 19 anos. Se acrescentarmos os que se declaravam “sem rendimentos”, podemos considerar a existência de 32 milhões de menores atingidos pela carência sócio-econômica” (RIZZINI, 1995, p. 160). Assim, são despertados interesses da sociedade civil de se or-

ganizar para lutar por direitos sociais para este público. Após anos de silêncio, consequência do período ditatorial vivido, a população faz mobilizações em prol da “causa do menor”, “representantes da sociedade civil – simples cidadãos, até então aparentemente impotentes diante do problema — demonstraram que era possível se organizarem e exercerem influência no debate e na ação ao nível da política” (RIZZINI, 1995, p. 161). Estes atores sociais tornaram-se visíveis e participaram na elaboração de leis que legitimam a infância, principalmente no movimento “A Criança e a Constituinte”; partiam do pressuposto da Declaração Mundial dos Direitos da Criança de 1959, destacando que a criança necessita de proteção integral e precisa do Estado para lhe proporcionar um desenvolvimento sadio e harmonioso por meio da criação e efetivação de políticas públicas. Os artigos 227 e 228 da Constituinte Cidadã, assim chamada na época, foi fruto da ação deste movimento.

É possível destacar no texto dos artigos 227 e 228 da Carta Magna, a reforma que se deu na concepção de infância do Código de Menores de 1927 e de 1979, notadamente quando determina que os pais tenham responsabilidade total sobre seus filhos, independentemente se são “frutos do matrimônio” ou não. E, principalmente, algo que mudou significativamente foi a ação compartilhada entre família, Estado e sociedade em prol da proteção integral da criança; não ficava mais como função do Estado o pátrio poder em casos de falta de recursos econômicos para oferecer aos filhos e sim a família era legitimada em seus direitos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]

§ 6º — Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação [...]

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988).

Com a conquista de participar da escrita destes artigos, a sociedade civil se une em prol da construção do ECA, que foi homologado em julho de 1990, regulamentando os artigos citados acima. O ECA tem como princípio exposto no primeiro artigo a *Doutrina de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente*, em que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos, estabelece a união de Estado e sociedade por meio dos Conselhos de Direitos, dos Conselhos Tutelares e dos Fundos destes conselhos. Também descentraliza políticas de atendimento ao sujeito, estabelecendo as que devem ser prioridades na execução de políticas sociais.

Segundo Basílio (2006, p. 21) “era uma utopia ou um desejo que colocava a infância como portadora de direitos, quando se criticava o descaso, a omissão. Condenava-se a violência, os internatos, e colocava-nos em marcha a construção da cidadania”. Foram momentos de intensas discussões de variados grupos: uns favoráveis ao Código de Menores de 1979 e o outro do ECA, além daqueles que reivindicavam a diminuição da maioridade penal. Mas o que importava era modificar a situação que se encontrava para que as crianças fossem reconhecidas por seus direitos de cidadãos, de educação, de cultura, respeito e dignidade, enfim, em sua plenitude. Para o referido autor os debates ocorriam entre “menoristas (que se preparavam para comemorar os dez anos do Código de 1979) versus estatuintes (que criticavam duramente o código em vigor e propunham sua substituição pelo ECA)” (idem, p. 34). Do ponto de vista conceitual, para o autor, o ECA não usa o princípio de ‘infância em situação irregular’ e sim o princípio de ‘proteção integral à

infância' e legisla sobre todas as crianças e adolescentes menores de 18 anos, não somente os 'menores abandonados' em situação de fome, que estão ou não no meio do crime. O ECA faz apologia de uma atitude de não-criminalização da juventude 'pobre', "operando com a possibilidade de uma ação socioeducativa para os adolescentes que cometerem atos infracionais" (idem, p. 26). No ECA as crianças são sujeitos dos direitos e não objetos de ações assistenciais. Nesta perspectiva, até a mudança de paradigma faz valer a criança como um sujeito dos direitos; o artigo 3 do ECA faz saber que "A criança e adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral do que trata esta Lei," (BRASIL, lei 8069/90, art. 3). Basílio (2006) retrata é que o ECA, ao estabelecer a proteção integral, não foca mais na infância em situação irregular, o que o Código de Menores apenas pontuava. De acordo com Pilotti (1995, p. 30):

A análise dos processos jurídicos nacionais de elaboração e consolidação dos corpos jurídicos inspirados na "doutrina de proteção irregular" deve considerar o marco histórico no qual surge este impulso codificador, a visão ideológica dominante com referência à situação da infância [...] assim como iniciativas de atores chave, encarregados de plasmarem em projeto legislativo uma normativa jurídica que legitime novas formas de controle social.

O autor expõe, em síntese, o contexto em que foram elaborados os Códigos de Menores, no qual se caracterizava a situação irregular dos considerados 'problemas sociais' como: a infância em perigo, aquela que não possui cuidados e educação e infância perigosa, associada aos meninos que estavam envolvidos pela criminalidade.

Ao estigmatizar uma normatização apenas por alguns fatores sociais considerados problemas sociais, não se valoriza a infância como fase da vida de todos, apenas dos que

eram o foco de quem detinha o poder de legislar sobre suas vidas.

Rizzini (1995) pontua diferenças no Código de Menores e no ECA, primeiramente ao assunto já citado, de que o Código ressaltava a infância em situação irregular apenas enquanto o ECA tem a concepção de “sujeito de direitos”, posição assumida pela referida autora que preconiza a defesa dos direitos pessoais e sociais da criança. Acrescenta sobre a questão do Pátrio Poder, que o Estatuto, no artigo 23, determina: “A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder.” (BRASIL, Lei 8069/90), ou seja, o pátrio poder não está mais relacionado à questão da pobreza, incidindo sobre ações judiciais que são arbitrárias na intervenção de questões familiares. Outro ponto que a autora aborda relaciona a detenção dos menores (dos direitos individuais) que o ECA determina que nenhum adolescente terá sua liberdade privada se não for pego em flagrante ou por ordem *fundamentada* pelo poder judiciário. Isso contraria o Código anterior que retirava do seio familiar o adolescente, por motivos de pobreza, por exemplo. E a internação dos menores não se dava mais por se encontrarem em situação irregular, e sim obedece aos “princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito a sua condição peculiar de pessoa humana em desenvolvimento” (1995, p. 165). Também descreve o direito de defesa (os direitos processuais), expostas nos artigos:

Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

Art. 111. São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias:

I — pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;

II — igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;

III — defesa técnica por advogado;

- IV — assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei;
- V — direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;
- VI — direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento (BRASIL, Lei 8069/90).

Assegura-se, também, que todo aquele adolescente que cometer ato infracional grave tem direitos, principalmente de ter um advogado. Garante-se a sua defesa, as ações dos magistrados ficaram limitadas, não têm mais que cumprir o duplo papel: de defesa e de acusador. Algo que consideramos de fundamental relevância na diferenciação dos Códigos anteriores é a participação da sociedade; anteriormente esta se limitava às ações de autoridades judiciárias, policiais e administrativas. Hoje se tem a ação dos conselhos de direitos e tutelares nos níveis federal, estadual e municipal.

O artigo 4.º do ECA, ao descrever em parágrafo único o que seria prioritário à criança, aponta que “c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude” (BRASIL, ECA, art. 4.º), determinando políticas elaboradas pelo Estado e Sociedade Civil a fim de garantir sua proteção integral. A partir deste contexto, o segundo capítulo trará uma discussão, a partir da seguinte reflexão: As políticas sociais contribuem para a execução da doutrina de Proteção Integral da Criança? Serão apontados investimentos nas áreas que se destinam à proteção da criança, contrastando com outras pesquisas realizadas que mostram a falta de recursos, como por exemplo, nos Conselhos Tutelares.

Considerações finais

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com satisfação. Desde o levantamento bibliográfico inicial à elaboração da versão final foi possível aprimorar e construir novos conhecimentos sobre a temática incidindo no aperfeiçoamento da minha ação como professora de educação infantil e, principalmente, ampliar a forma de ver as nossas crianças e as políticas sociais e educacionais ofertadas a elas.

É possível destacar que, durante as primeiras décadas do século XX, a idéia de proteção à criança envolvia apenas a ideia de saúde física e moral, ligada aos preceitos médicos e assistenciais. Atualmente, concebemos proteção de forma mais ampla, conforme consta no ECA, que, no primeiro artigo determina “esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Todavia, tal compreensão é fruto de um processo histórico: desde a homologação de Leis como a do Ventre Livre, ou de mecanismos como a Roda dos expostos, passando pelos Códigos de Menores, delegando ao Estado o dever de cuidar de “menores abandonados”. O grande avanço social e democrático para o Brasil, no que se refere à proteção da criança e do adolescente, é a homologação do Estatuto da Criança e Adolescente – Lei 8069/90, que determina os direitos e os deveres de todas as crianças e adolescentes, passando a serem considerados sujeitos públicos de direitos. Mas são Públicos? Sim, são, porque a família, a sociedade cível e o Estado compartilham a obrigação da proteção da criança e do adolescente.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. A Flor e A Náusea. In: ANDRADE, Carlos Drummond. *A rosa e do povo*. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BASILIO, L. C. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. *Código de Menores de 1979*. Lei 6697, de 10 de outubro de 1979. Institui o código de menores.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*, de 5 de Dezembro de 1988. Institui um Estado Democrático. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 7 de Julho de 2007.

BRASIL. Declaração dos direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://www.camara.rj.gov.br/vereador/comissoes/cdca/leis/leis.htm>. Acesso: 21/04/2006.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e Adolescente e dispõe outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069>. Acesso em: 18 de novembro de 2006.

ESPINDULA, D. H. P. SANTOS, M. F. S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a Lei. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a03.pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2000.

FALEIROS, Eva Maria de Magalhães. A Criança e o Adolescente – Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILLOTTI; RIZZINI. *A arte de governar crianças no Brasil: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

PILOTTI, Francisco. Crise e Perspectivas da Assistência à Infância na América Latina. In: PILLOTTI; RIZZINI. *A arte de governar crianças no Brasil: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

NETO, João Clemente de Souza. *A trajetória do menor a cidadão: filantropia, municipalização, políticas sociais*. São Paulo: Arte Imprensa, 2003.

NETO, João Clemente de Souza. *De menor a cidadão: filantropia, genocídio e políticas assistenciais*. São Paulo: Nuestra América, 1993.

NETO, João Clemente de Souza; SAETA, Beatriz Regina Pereira. A criança e o adolescente na sociedade brasileira. In: NETO; NASCIMENTO. *Infância: violência, instituições e políticas públicas*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores – Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um histórico da Legislação para a Infância no Brasil. In: PILLOTTI; RIZZINI. *A arte de governar crianças no Brasil: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 2. ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene; et al. *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI. Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2006.

RIZZINI, IRMA. Meninos Desvalidos e Menores Transviados: A trajetória da Assistência Pública até a Era Vargas. In: PILLOTTI; RIZZINI. *A arte de governar crianças no Brasil: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

[Recebido: 14 ago. 2016 — Aceito: 16 nov. 2016]

ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS E OLHARES DOS IMPERATRIZENSES UNIVERSITÁRIOS

Bruna Ferreira de Oliveira¹

Nayane Cristina Rodrigues de Brito²

Ronísia Mara Moura Silva³

Resumo: O artigo retrata os olhares e perspectivas dos imperatrizenses universitários do ensino regular e a distância a cerca do Ensino Superior a Distância. Fizemos uso de pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A partir da coleta dos dados, verificamos que a maioria dos universitários do ensino regular faria uma graduação a distância, mas acreditam que essa modalidade de ensino não supri todas as necessidades dos alunos, como também não substituirá o ensino presencial. Constatamos ainda que a Educação a Distância tem como foco a auto-aprendizagem do aluno, que deve ser gestor do seu aprendizado. Nota-se que os mesmos reconhecem essa responsabilidade.

Palavras-Chave: Educação a distância. Aluno. Professor. Imperatriz.

¹ Graduada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Endereço eletrônico: brunahistoriadora@hotmail.com.

² Jornalista, formada pela Universidade Federal do Maranhão. É formada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão. Atualmente é mestranda em Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. (UEPG). Endereço eletrônico: nayane.jornahist@yahoo.com.br.

³ Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista pela Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) 2016. Mestranda em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Endereço eletrônico: ronisia18@hotmail.com.

HIGHER EDUCATION DISTANCE: PROSPECTS AND PERSPECTIVES OF UNIVERSITY IMPERATRIZENSES

abstract: The essay looks and perspectives of university imperatrizenses regular and distance learning about the Higher Education Distance. We made use of literature, questionnaires and semi-structured interviews. From the collection of the data, we found that most college of mainstream education would make a graduation from a distance, but believe that this type of education does not provide back all the needs of students, but also will not replace classroom learning. We also acknowledge that the Distance Education focuses on self-learning of the student, to be manager of their learning. Note that the same recognize that responsibility.

keywords: Distance education. Student. Teacher. Empress.

Introdução

Atualmente percebe-se que a base socioeconômica mundial sustenta-se não somente no desenvolvimento educacional; como também da ciência e da tecnologia. Quando o assunto é “educação”, o mesmo é motivo de preocupação principalmente por parte dos governos que buscam através do mesmo sanar ou até mesmo minimizar as diferenças sociais existentes no país. E para que tal meta seja alcançada, já não se restringe a transmissão do conhecimento somente a sala de aula, sendo que em países desenvolvidos a cada dia acresce a expansão da Educação a Distância (EAD).

Portanto, a Educação a distância encontra-se em fase de concretização em todos os setores e níveis educacionais. No qual o advento da internet permitiu que o processo de ensino/ aprendizagem não se limitasse a sala de aula, mas ultrapassasse todos esses limites, oferecendo oportunidades

a que o discente construa o conhecimento no seu ambiente de trabalho e onde mais desejar.

O presente trabalho tem como objetivo geral perceber as perspectivas e olhares dos universitários imperatrizenses com relação ao ensino superior à distância. E dessa forma pretendemos considerar não somente cada perspectiva direcionada ao ensino superior à distância, como também a forma como os mesmos veem as dificuldades existentes por quem pratica o ensino a distância.

O objetivo específico aqui levantado foi analisar se a modalidade de Ensino a Distância (EAD) supri todas as necessidades dos alunos e compreender se a maioria dos universitários do ensino regular faria uma graduação a distância. Sendo que a partir da análise, podemos passar a entender os diversos olhares com relação ao ensino a distância.

Durante a realização desse estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica para a obtenção do referencial teórico pertinente ao tema. Segundo Stumpf (2006), a pesquisa bibliográfica faz parte do começo de todas as pesquisas. É um passo que inicia da identificação, localização e obtenção de leituras sobre o assunto pesquisado.

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, por entender que este é o caminho que possibilita a realização da análise de dados colhidos através dos pesquisados, encontrando novos significados a respeito do objeto estudado, discutir e avaliar alternativas ou confirmar o que já é conhecido, reconhecer o conhecimento como algo não acabado, ou seja, como uma construção que faz e se refaz continuamente.

A análise qualitativa é em síntese a busca por caminhos que revelam fatos, fenômenos, considerando valores, emoções e visões de mundo condizendo com a realidade. A coleta dos dados foi realizada através da aplicação de 30 questionários aos universitários em instituições públicas e privadas

de ensino regular de Imperatriz. Realizou-se entrevista com três alunos de Ensino Superior a Distância.

Educação a Distância

Os avanços tecnológicos frutos e geradores da sociedade moderna aceleraram o ritmo cotidiano da sociedade, mudando muitas concepções culturais e sociais. A educação não ficou alheia a todas essas mudanças. Com a inserção de tecnologias de informação e comunicação surgiu novas necessidades e oportunidades. Nesse contexto um elemento inovador que vem crescendo nos últimos anos é o ensino a distância. Existem muitos conceitos de EAD, alguns estudiosos ressaltam determinados elementos, outros não, mas todos apresentam pontos em comum ao destacarem que:

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias (DOHMEM apud. ALVES, 2011, p. 3).

Essa modalidade de ensino se efetiva através do uso das tecnologias de informação e comunicação que não se limitam apenas ao computador e a internet. Essas ferramentas tecnológicas promovem a comunicação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem a distância, além de professor e aluno também são elementos desse processo a comunicação que pode ser feita através de materiais audiovisuais, impresso, internet, CR-ROM, vídeo interativo, softwares, entres outros e a avaliação.

As primeiras experiências que originaram o ensino a distância afirma Lobo Neto (1998), datam por volta de 1728 e estão ligadas a iniciativas de ensino por correspondência de

educadores norte americanos. Em 1856 foi fundada em Berlim a primeira escola de línguas por correspondência encaminhando para a institucionalização dessa modalidade de ensino, no entanto, apenas com o advento do século XX que ocorre a consolidação e expansão da EAD.

No Brasil, a educação a distância é considerada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) uma modalidade de ensino em que educando e educador não possuem contato presencial, ou seja, estão separados temporal ou fisicamente, havendo a necessidade de meios tecnológicos como, por exemplo, o computador e a internet para que o ensino aconteça. Podendo ser inserida na educação básica (EJA, educação profissional técnica nível médio) e no nível superior.

Para alguns pesquisadores como Marques (2004), a EAD como forma de ensino tem suas primeiras experiências registradas no país por volta do final do século XIX, onde agricultores aprendiam por correspondência técnicas para plantar e pecuaristas como cuidar dos rebanhos.

Por volta de 1904 passa a ter forma mais institucionalizada, pois escolas internacionais particulares oferecem cursos pagos por correspondência. Em 1934 temos o Instituto Monitor que é a instituição de ensino não-presencial mais antiga do Brasil e em 1939 temos o Instituto Universal Brasileiro que é conhecido nacionalmente. Essas instituições não utilizam a internet, enviando o material necessário pelo correio. O Movimento de Educação de Base também seguiu essa tendência da educação a distância, o Telecurso, entre outras iniciativas.

As primeiras normas brasileiras sobre EAD surgiam nos anos de 1960, com o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei n. 236/67) e a LDB (Lei n. 5692/71) sendo essas as mais importantes. O Governo Federal, os estados e o Distrito

Federal editaram vários outros atos legislativos referentes ao assunto.

A LDB (Lei n. 9394/96) trouxe inúmeros avanços para a EAD que podem ser percebidos principalmente em seu artigo 8o, com o objetivo de regulamentar esse artigo o Executivo Federal baixou alguns decretos: o Decreto n. 2494/98 que foi modificado pelo Decreto n. 2561/98 que foram utilizados para credenciar os primeiros cursos superiores a distância, mas os mesmos não contemplavam os programas de mestrado e doutorado, por isso foi revogados por um novo, o Decreto n. 5622/05.

Percebemos que ainda é pequeno o número de instituições de ensino no país que adotam EAD como metodologia. Existem no Brasil cerca de 2300 instituições de ensino superior:

Embora não exista um levantamento preciso acerca das unidades de ensino que adotam a EAD em seus projetos pedagógicos, os indicadores mostram que não passam de 250 as oficialmente credenciadas. Desse conjunto, 35% são de educação básica e 65% superior. Adicione-se a estas os cursos livres, entidades especializadas e as chamadas “universidades corporativas”, que não têm nenhum controle do Poder Público, seja ele federal, estadual ou municipal.

Alguns fatores colaboraram para que chegássemos a esse quadro, sendo os mais evidentes a ausência de incentivos e políticas públicas para o setor, o lento e exigente processo para credenciamento, a falta de recursos humanos especializados, o desgaste da EAD decorrente de projetos realizados por instituições com pouca idoneidade e, principalmente, a ausência ou excesso de regulamentação (ALVES, 2006, p. 418).

Em contra partida o mercado está propício para a EAD, às instituições que investirem com qualidade obterão bons

resultados sociais e econômicos. E com os avanços dos meios de informação e comunicação, ampliou-se o acesso à educação a distância nos diversos níveis. Na educação superior os trâmites legais para o ensino superior presencial e a distância são os mesmos. Essa modalidade do ensino superior é fruto da sociedade globalizada, dinâmica e inovadora que exige cada vez mais de seus jovens e adultos, que desejam ou precisam de praticidade, é nesse ponto que se encaixa a EAD:

A EAD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2006, p. 4).

No ensino a distância o aluno “faz seus horários”, as aulas presenciais são reduzidas se comparadas ao ensino regular, as distâncias geográficas são superadas, as relações entre alunos e professores são bem diferentes do ensino convencional. Há pouco conhecimento das necessidades do educando, pois não existe uma interação pessoal, e para que esse ensino seja realmente de qualidade os dois lados do processo precisam ter compromisso, dedicação e disciplina, o educando para ler, pesquisar, questionar, enfim, estudar e o educador coragem para enfrentar essa nova realidade em que a educação não se encerra em um plano fechado. Porém, esse educador deve ser um condutor de conhecimentos sistematizados, socialmente legítimos contribuindo para a vida intelectual de seus alunos baseado em valores que gerem autonomia.

[...] a pessoa do professor como um sujeito de conhecimentos, um protagonista que desenvolve com seus alunos teorias, conhecimentos e saberes de sua própria prática pedagógica. Nessa perspectiva, a

aula inovadora exige a existência de sujeitos, isto é, protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos. O professor é protagonista porque ele é quem faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos. O aluno também é protagonista porque é considerado com sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento (VEIGA, 2006, p. 147).

O professor nessas condições não é um mero transmissor de informações, mas sim um mediador de um processo coletivo de construção de conhecimentos e valores, pois a EAD tem uma maneira pedagógica particular de trabalho, não consiste em copiar as práticas do ensino presencial, como afirmam Moore e Kearsley (2007) há necessidade de metodologias específicas para os que atuam em educação a distância.

Segundo Keengan citado por Torre:

[...] separação do professor e do aluno, o que diferencia das classes presenciais; influência de uma organização educacional distinta; uso de meios técnicos usualmente impressos, para unir professor e aluno e oferecer o conteúdo educativo do curso; comunicação bidirecional, facilitadora do diálogo, característica não presente em outros usos da tecnologia educacional; ensino individualizado, raramente realizado em grupos, com a possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização (KEENGAN apud TORRES, 2004, p. 50).

O curso a distância exige muito mais do aluno, que precisa de alguns pré-requisitos para seu bom desempenho, pois é necessário saber administrar o tempo, autonomia, compromisso, fazer leituras independentes, boa interpreta-

ção, afinidade com o curso, autoavaliação, entre outros, sem essas características dificilmente conseguirá concluir seus estudos.

O ensino a distância se consolidou como uma alternativa às necessidades contemporâneas, mas que ainda precisa ser aprimorada em qualidade, oferta de cursos, tecnologia e marketing. Apesar de todos esses elementos muitos estudantes estão se beneficiando e podendo estudar trazendo assim mais dignidade à suas vidas, pois a ampliação do acesso a educação é uma alternativa de democratização do conhecimento e da educação.

3 Um olhar a distância

Desde os primórdios da humanidade a educação é um processo de extrema importância. A priori os valores e práticas eram repassados apenas de geração em geração, no entanto, as mudanças constantes do cotidiano trouxeram novas necessidades e realidades.

A educação ultrapassou inúmeras fronteiras e barreiras, entre elas as geográficas e atingiu os meios tecnológicos gerando uma nova realidade no processo educativo, em que alunos e professores estão separados fisicamente e por vezes temporalmente, mas através do uso de multimeios e da internet estabelecem uma relação de ensino e aprendizagem.

O ensino a distância é uma perspectiva diferente do ensino convencional pelo simples fato de haver a distância geográfica e por vezes temporal dos participantes, no entanto, o mesmo tem por objetivo ajudar a suprir as necessidades de uma sociedade globalizada em que estamos inseridos, onde, as “distâncias” praticamente não existem ou podem ser superadas com o uso dos meios de comunicação e informação.

Essas novas perspectivas atingiram todos os níveis do ensino, principalmente o nível superior. O acesso a esses meios está se tornando cada vez mais generalizado, bem como o conhecimento dessa nova estrutura do ensino, podendo ser percebido nos relatos obtidos através de questionários aplicados á universitários de instituições públicas e privadas de ensino presencial em Imperatriz.

No ensino presencial é característica a presença física do professor, o contato direto com outros alunos e professores, a possibilidade de discussões dos temas da aula enquanto a mesma acontece, entre outros elementos, mas, ao contrário do que imaginávamos os entrevistados destacaram a carga horária diferenciada para distinguir as modalidades de ensino a distância e presencial. Os jovens e adultos em sua grande maioria trabalham e estudam, nesse contexto a EAD beneficia essa clientela que precisa trabalhar e tem pouco tempo para estudar.

Essa realidade está se tornando cada dia mais comum e os entrevistados têm consciência e estão se adaptando a ela tanto que 70% afirmam veemente que faria um curso de graduação na modalidade de ensino a distância. No entanto, A separação física gera ausência de interação entre professores e alunos e desses com outros estudantes, não há também o contato com o ambiente escolar, por exemplo, bibliotecas e laboratórios, modificando assim as condições de estudo.

Os elementos citados levam 82% dos entrevistados a acreditarem que a EAD supri apenas parcialmente as necessidades do ensino superior e que o contato presencial de alunos com seus professores é um elemento que contribui significativamente para sua formação.

A demanda do ensino superior não para de crescer na maioria dos países, no Brasil essa realidade não é diferente, aumentando a oferta de acesso nas pequenas, médias e grandes cidades. E o município de Imperatriz, não fica de fora

dessa realidade, há dezenas de instituições de ensino superior, sendo tanto de caráter público como privado. É pertinente destacar que os jovens e adultos tem acesso a essas informações o que pode ser percebido através da resposta de quase 80% dos entrevistados. Esses mesmos jovens e adultos afirmam que fariam uma pós-graduação a distância, fato esse que se explica devido essa oferta nos dias atuais está consideravelmente maior em relação aos cursos presenciais.

Apesar da praticidade de tempo, e das demais vantagens do ensino superior a distância, os estudantes entrevistados destacam que a vivência da sala de aula com a troca de experiências com os colegas e professores, a oportunidade de questionar saindo do cronograma quando necessário, os debates, entre outros, são fundamentais para a formação de um profissional crítico e consciente, por tanto, o ensino superior a distância, nas atuais circunstâncias não substituirá o ensino presencial.

4 Relatos dos alunos da EaD

Com a revolução tecnológica as informações tornaram-se mais acessíveis, surgem as tecnologias de informação e comunicação, o que contribuiu para que cada vez mais indivíduos buscassem o acesso a universidade para permanecerem incluídos na sociedade do conhecimento.

Vivemos na Sociedade em rede como conceitua Castells (1999). Para o autor as tecnologias da comunicação baseadas em micro – eletrônica, engenharia genética e a revolução tecnológica foram os fenômenos fundamentais nas transformações da base material de nossas vidas.

As redes se tornaram a forma organizacional predominante de todos os campos da atividade humana. A globalização se intensificou. As tecnologias de comunicação construíram a virtualidade como uma dimensão fundamental da

nossa realidade. O espaço dos fluxos sobrepujou a lógica do espaço dos lugares, renunciando uma arquitetura espacial global de mega-cidades interconectadas enquanto as pessoas continuam a achar significado em lugares e a criar suas próprias redes no espaço dos fluxos (CASTELLS, 2009, p. 6).

Nessa perspectiva as tecnologias de informação e comunicação contribuíram significativamente para o desenvolvimento de novos modos de aprender e ensinar como é o exemplo da educação a distância.

Ao tratar dessa experiência de ensino, Belloni (2009) acredita que a educação a distância com metodologias não presenciais transforma os métodos de ensino. Assim o processo educacional passa a ser uma autoaprendizagem, centrada no aluno, considerando nesse contexto como um indivíduo independente, capaz de se organizar e administrar o seu próprio processo de aprendizagem.

Ao tratar dessa experiência de ensino, Belloni (2009) acredita que a educação a distância com metodologias não presenciais transforma os métodos de ensino. Assim o processo educacional passa a ser uma autoaprendizagem, centrada no aluno, considerando nesse contexto como um indivíduo independente, capaz de se organizar e administrar o seu próprio processo de aprendizagem.

Para verificar na prática as teorias citadas sobre a Educação a Distância entrevistamos três alunos da modalidade EAD. Todos têm idade superior a 25 anos, já fazem parte do mercado de trabalho como funcionários de empresa privada e estão no ensino superior a distância em instituições de ensino privado. Esses exemplos corroboram com o pensamento de Belloni (2009) ao afirmar que o aluno de EAD é “gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo” (BELLONI, 2009, p. 39-40).

Apesar da flexibilidade que o ambiente online proporciona ao aluno, disciplina e compromisso são fatores primordiais para se concluir um curso superior a distância como afirma Ricardo de Oliveira Sousa graduando do curso Tecnólogo e Gestão Ambiental, Universidade Metodista de São Paulo:

Não é questão de ser a distância que você não vai conseguir absorver tudo aquilo que uma faculdade apresenta. É tipo assim pra gente que utiliza essa ferramenta — no popular é mais puxado do que uma faculdade que você tem aula presencial. Porque você precisa ser disciplinado e tem que chegar no padrão que eles exigem, que não é fácil. Além das suas atividades em casa e no trabalho você também tem que ter uma disciplina pra tá estudando sem a presença do professor e tendo que chegar no objetivo que eles procuram que a gente chegue (Entrevista com Ricardo de Oliveira Sousa, graduando de EAD. 14 de outubro de 2012).

O fator distância para alguns é confundido como algo maleável, mas para o acadêmico Lamuel Kesley Sá Soares que está cursando administração pela Unicebe, a realidade desta modalidade de ensino é bem diferente:

De início a gente acha a que é moleza, mas aí depois que a gente começa assistir, começa a participar mesmo da universidade, a gente ver que não é brincadeira, é coisa séria. O ensino à distância hoje é uma coisa necessária, os trabalhos, os encontros com os alunos são os mesmos, a diferença é a distância, mas é a mesma coisa (Entrevista com Lamuel Kesley Gomes, graduando de EAD. 20 de outubro de 2012).

Quando indagados pelo motivo que os levaram a escolher a educação a distância, nossos protagonistas elencaram o fator “Tempo” como motivador principal:

Principalmente pelo tempo que você tem pra estudar. Porque é mais complicado pra mim tirar três horas seguidas de estudo do que fragmentar isso durante o dia. Então eu estudo as três horas por dia, mas eu posso muito bem fazer o que eu achar cabível, tipo acordo de manhã estudo lá meus 45 minutos, uma hora, no horário de almoço pego um livro para dar mais uma lida [...] então se estabelece um método lógico, depende da organização também (Entrevista com Lamuel Kesley Gomes, graduando de EAD. 20 de outubro de 2012).

Em uma sociedade capitalista muitos precisam conciliar trabalho com estudo, uma combinação que muitos apreciam, mas considera-se que poucos conseguem chegar ao final. Para a estudante Luzinalva Alves Soares, que estuda administração, na Universidade Metodista de São Paulo, a educação a distância a possibilitou estudar e trabalhar:

Eu ganho mais tempo assim, eu trabalho o dia todo, porque na presencial eu tenho que cumprir aquele horário, eu tenho que saí do meu trabalho e ir todo dia pra aquele horário e no a distância não, eu posso só acessar aqui o e-mail a página. Eu tenho o compromisso um dia na semana, mas durante a semana eu não preciso saí correndo do trabalho pra assistir uma aula, eu posso assistir pelo site. Aqui mesmo no meu trabalho, às vezes eu tenho que resolver alguma coisa no trabalho eu fico até mais tarde, só acesso a página, adianto alguma coisa passo pro outro dia e vou resolver (Entrevista com Luzinalva Alves Soares, graduanda de EAD. 04 de novembro de 2012).

O uso da tecnologia na EAD permite ao usuário interagir com o professor, mas "... de modo indireto no espaço (a distância, descontínua) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea) o que acrescenta complexidade ao já bastante complexo processo de ensino e aprendizagem na EAD"

(BELLONI, 2009, p. 54). Na perspectiva da autora essa interação é midiaticizada pelos suportes tecnológicos.

Na visão dos entrevistados de fato ocorre uma interação entre professor e aluno:

Tipo, eu tenho uma dúvida na hora da aula, já escrevo, a gente posta a dúvida e o professor já responde de imediato, que é ao vivo a aula, não é gravada. Ela fica gravada depois que a gente assistiu. Ele sabe se a gente está presente ou não, pela lista de frequência enviada no dia. É todo um processo, é uma universidade segura eu acredito muito (Entrevista com Luzinalva Alves Soares, graduanda de EAD. 04 de novembro de 2012).

Pelas vozes dos entrevistados é visível os pontos positivos da educação a distância, mas nem tudo pode ser considerado eficaz como destaca Ricardo Sousa:

O ponto negativo é a questão da aula prática. No curso que eu faço que é Gestão Ambiental, deixa a desejar a questão da prática, você não vivência no dia a dia, você não tem muitas visitas técnicas que possam te dar o conhecimento prático, é mais o teórico, mas como eu já falei não deixa a desejar (Entrevista com Ricardo de Oliveira Sousa, graduando de EAD. 14 de outubro de 2012).

Todos os entrevistados indicam o ensino a distância e aconselham aos futuros alunos da EAD que busquem instituições credenciadas e com credibilidade. “Porque do mesmo jeito que o pessoal na faculdade que se vai todo dia, essa virtual você também consegue chegar ao seu objetivo” acrescenta Ricardo Sousa.

O avanço da EAD faz parte das mudanças nos processos educacionais brasileiros. Uma transformação que tem permitido mais acesso à educação. Jovens e adultos podem conciliar trabalho e estudo, com disciplina e dedicação. Nesta

modalidade de ensino professores e alunos são protagonistas de uma educação que contribui para crescimento do país.

5 Considerações Finais

Com este trabalho investigou-se as perspectivas e olhares dos universitários de Imperatriz com relação ao Ensino Superior a Distância, assim como também as ações das instituições de ensino privadas e públicas. Tais informações contribuem para qualidade do Ensino Superior a Distância, possibilitando ao aluno uma formação intelectual, deixando-o capaz de perceber como cidadão críticos e atuantes na sociedade.

Sendo assim, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo tenham consciência de que a mudança e a construção do trabalho democrático são tarefas árduas e demoradas e requerem paciência e comprometimento de todos.

Constatamos ainda que a Educação a Distância tem como foco a autoaprendizagem do aluno, no qual o mesmo deve ser gestor do seu próprio aprendizado e que é algo inclusive reconhecido pelos mesmos.

E que a maioria dos universitários faria uma graduação a distância, mas os mesmos acreditam que esse ensino não contemplaria as necessidades dos alunos, como não substituiria o ensino presencial.

Os desafios encontrados, principalmente nos dias atuais, devem ser enfrentados, tendo em vista a necessidade de inovação para superação dos problemas encontrados no dia a dia.

Neste contexto, é importante reconhecer os objetivos esperados da Educação a Distância assim como também os objetivos atingidos. Assim, escola e família possuem obriga-

ções semelhantes (educar para a vida inteira em sua plenitude, abrangendo todos os aspectos do indivíduo e da sociedade).

Referências

ALVES, João Roberto Moreira. A nova regulamentação da EAD no Brasil. In: Silva, Marcos (Org.). *Educação online*. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. 4. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. 5. ed., Campinas – SP: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea).

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Trad. Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Lamuel Kesley Sá, Imperatriz –MA, de outubro de 2012, entrevista concedida à Nayane Cristina Rodrigues de Brito.

MARQUES, Camila. 2004. *Ensino a distância começou com cartas agricultores*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16139.shtml>> Acesso em: 15 out. 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação à distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NETO, Lobo; SILVEIRA Francisco José da. *Educação a Distância: Regulamentação, Condições de Êxito e Perspectivas*. Disponível em: <[http://www.prossiga.br/edistancia/Educacao a Distância — Biblioteca Virtual_arquivos/lobo1.htm](http://www.prossiga.br/edistancia/Educacao%20a%20Dist%C3%A2ncia%20-%20Biblioteca%20Virtual_arquivos/lobo1.htm)>. Acessado em 12 de nov. 2012.

STUMPF, Ida Regina C. Pesquisa Bibliográfica. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge (Org.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

SOUSA, Ricardo de Oliveira Sousa, Imperatriz –MA, de outubro de 2012, entrevista concedida à Nayane Cristina Rodrigues de Brito.

SOARES, Luzinalva Alves, Imperatriz –MA, de outubro de 2012, entrevista concedida à Nayane Cristina Rodrigues de Brito.

TORRES, Patrícia Lupion. *Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão: Unisul, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Lições de didática*. Campinas: Papyrus, 2006.

[Recebido: 04 ago. 2016 — Aceito: 09 nov. 2016]

FORMANDO A NAÇÃO: O PAPEL DOS PERIÓDICOS E DO IHGB NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO BRASIL

Pedro Henrique Rodrigues Magri¹

Resumo: A história do Brasil e a história da imprensa nacional compõem uma única história que, reciprocamente, integram um imenso painel de interesses políticos diversos. Base fundamental de sustentação de múltiplos projetos, a imprensa serve de instrumentos para a propagação e legitimação de discursos políticos, quer seja por parte do Estado quer seja por parte daqueles que o combatem. Tendo em vista esse papel político da imprensa, o presente artigo objetiva analisar os meios de comunicação no Brasil observando os discursos políticos presentes nos periódicos brasileiros entre os anos de 1808 (data oficial da formação da imprensa no Brasil) e os anos que antecederam o golpe de 1964.

Palavras-Chave: Imprensa. Interesses políticos. História.

FORMING THE NATION: THE ROLE OF THE PERIODICS AND IHGB IN THE CONSTRUCTION OF BRAZILIAN'S HISTORY

Abstract: The history of Brazil and the history of the national press comprise a single history that being part of various political interest. Base for multiplies projects, the press is used for propagation of politician speeches, for state and for the people who fight against it. Considering the role of the press's political power, the present article aims to analyses the press on Brazil looking at the political speeches present on the Brazilian's newspaper between 1808 (the birth of

¹ Mestrando em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Endereço eletrônico: pedro.magri@hotmail.com.

the press on Brazil) and 1964, during the years before the military coup.

Keywords: Press. Political interest. History.

Breve Histórico sobre a Imprensa no Brasil

A imprensa no Brasil desde seu nascimento em 1808, com a chegada da Corte portuguesa, notabiliza-se por seu aspecto político. Levada a bordo do navio *Medusa*, o material gráfico chegou ao Brasil com a Família Real portuguesa e fora montado na casa do nobre Antônio Araújo, onde, somente em 31 de maio do mesmo ano, por ordem do imperador D. João VI, oficializou suas atividades gráficas no Brasil. Através de normas rígidas de fiscalização de suas práticas, todos os textos que atentassem contra o governo e a moral católica seriam imediatamente apreendidos por ordem de Antônio de Arrábida, do padre João Manzoni Carvalho e Melo, José da Silva Lisboa e todos os outros censores reais. Neste momento a censura era no Brasil era criada (SODRÉ, 1966, p. 22).

O *Correio Braziliense* ou *Armazém Literário* (1808-1822), de propriedade de Hipólito José da Costa Pereira Furtado de Mendonça, foi o primeiro jornal brasileiro. Mesmo com toda a censura que sofrera em várias edições por apresentar críticas contundentes à monarquia, reflexo da censura e da falta de liberdade de expressão do período, o periódico não era contrário ao modelo absolutista, chegando, inclusive, a defender a soberania lusitana em seus domínios através do apoio à Portugal no seu projeto de manter o território brasileiro unido. Além de fazer oposição à ideia de emancipação do Brasil, o *Correio Braziliense* defendia a moralização do governo vigente, a implantação do sistema representativo, garantia dos direitos individuais, o fim da escravidão e a implantação de uma monarquia constitucional. Ideias fortemente atreladas a valores tipicamente liberais (SANT'ANNA, 2010). No entanto, o *Correio Braziliense* não foi o único jornal

em circulação na colônia, em 10 de setembro de 1808 e em janeiro de 1813, outros dois importantes periódicos foram lançados: a *Gazeta do Rio de Janeiro* e *O Patriota*.

Totalmente financiado pelo governo português, a *Gazeta do Rio de Janeiro* atuava como um dos principais órgãos oficiais de difusão de informação da Coroa portuguesa. Em suas edições o periódico sempre se preocupava em trazer comunicados do governo, informações sobre a política internacional, a realidade europeia diante dos conflitos napoleônicos e notícias dos dias natalícios da família reinante (SANT'ANNA, 2010, p. 53). Mesmo sendo um jornal responsável por transmitir de maneira enaltecida as realizações da Coroa, nos anos que antecederam a independência, a *Gazeta* apoiava a emancipação brasileira de Portugal desde que a monarquia fosse mantida sob a figura do herdeiro da casa de Bragança.

Com o mesmo intuito, *O Patriota* atuava no Brasil produzindo textos relacionados à arte, cultura, filosofia e política. O periódico tinha com colaboradores homens diretamente vinculados ao governo, caso de Manuel Inácio da Silva Alvarenga, Silvestre Pinheiro Ferreira, José Bonifácio de Andrada e Silva e Domingos Borges de Barros. Estes atuavam como: estadistas, funcionários públicos, militares e professores. Ainda sob essa perspectiva, outros periódicos, porém de menor importância, exerceram seu trabalho de suporte às ações da Coroa portuguesa. Dentre eles: *O Campeão Português* ou *O Amigo do Rei e do Povo*, de João Bernardo, e o jornal baiano *Idade d'Ouro do Brasil*, de Manuel Antônio da Silva Serva. Com a criação de todos esses jornais a Coroa portuguesa via na imprensa uma eficiente ferramenta de difusão de ideias doutrinária popular em prol da manutenção do conservadorismo político. No entanto, tal constatação se mostrou como uma espécie de "faca de dois gumes". Se de um lado, seus periódicos contribuíram para a concepção positiva da imagem do governo, de outro, os jornais de oposi-

ção em circulação na colônia também funcionavam com a mesma eficácia. O medo gerado pela possibilidade de que as ideias liberais poderiam insuflar os letrados a se rebelarem contra a Coroa portuguesa em favor de ideologias menos conservadoras fizeram com que a implantação da censura fosse uma prática necessária de coesão e manutenção da ordem colonial. O *Correio Braziliense* e outros jornais de menor influência, caso do *O Português*, sentiram “na pele” tais atos. O caso pode ser percebido no episódio ocorrido com algumas edições do jornal *Correio Braziliense*. Em decorrência de sua impressão em Londres, durante algum tempo o periódico teve que entrar clandestinamente no Brasil, driblando constantemente a fiscalização portuária.

Durante o primeiro reinado a imprensa brasileira conseguiu relativa liberdade frente ao poder governamental vigente. A Constituição de 25 de março de 1824 passou a vigorar e incluiu a seção que tratava das garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos, bem como a liberdade de expressão. Tais garantias foram formuladas segundo os preceitos da Monarquia Constitucional e davam direitos a uma imprensa livre de censura prévia.

Todos podem comunicar os seus pensamentos por palavras, escritos, e publicá-los pela imprensa sem dependência de censura, contanto que haja de responder pelos abusos que cometerem no exercício desse direito, nos casos e pela forma que a lei determinar (Art.179, n. 4).

A constituição garantia que tais liberdades fossem asseguradas. No entanto, em 16 de dezembro de 1830, o Código *dos crimes e das penas*, inserido dentro do Código Criminal do Império, entrara em vigor com o intuito de condenar todos os abusos concernentes à liberdade de imprensa e os delitos relacionados à maior liberdade de expressão. Dos crimes públicos, definia:

Título I- os crimes contra a existência política do Império; Título II- tratava dos crimes contra o livre exercício dos poderes públicos; Título III- os crimes particulares em que estão incluídas a injúria e a calúnia; Título IV- os crimes contra a segurança interna do Império e a pública tranquilidade. O Código relacionava os delitos tipificados nesses títulos, se fossem provocados por impressos (litografias ou gravuras) que se distribuíssem a mais de 15 pessoas. Nesses casos, os infratores eram punidos com multa e prisão (CARVALHO, 1996, p. 2).

O código ainda tratava como crime todo e qualquer uso indevido da impressão, isto é, a ausência de referência a autores, fraudes nos dados de referência, falsas informações, calúnias, etc. Mesmo com todos esses mecanismos, ainda não podemos considerar a imprensa brasileira do período como livre de fato. O *Código dos crimes e penas* era frequentemente utilizado de maneira indevida. Atendendo muito mais aos interesses políticos do Estado, suas penalidades eram aplicadas apenas aos jornais que possuíam um discurso de oposição ao governo imperial. Tais fatores acabaram por caracterizar o reinado de D. Pedro I como um período extremamente autoritário (CARVALHO, 1996).

A imprensa nacional gozou de plena liberdade somente durante o Período Regencial (1831-1840), marcado pelo intervalo de nove anos entre os governos de D. Pedro I e D. Pedro II. Um fator que demonstra esse período de maior liberdade da imprensa nacional é justificado pela explosão dos pasquins, jornais de poucas páginas que possuíam um teor político forte exaltado. É notório perceber que em um dos períodos mais conturbados da história do Brasil, onde revoltas sociais brotam em todo o país: Bahia— Levante dos Malês (1835); Grão—Pará— Cabanagem (1835–1840); Bahia— Sabina (1837–1838); Rio Grande do Sul— Guerra dos Farrapos (1835–1845), coincide diretamente com o momento de maior liberdade de imprensa brasileira. Os jornais, antes concen-

trados em sua maior parte na capital, passam a ter maior difusão nas províncias, fazendo chegar aos municípios mais distantes toda a efervescência da capital. Foram estes pasquins e jornais liberais os principais responsáveis pela circulação das ideias emancipacionistas. Nas palavras de Octavio Penna Pieranti: “A imprensa não era fiscalizadora independente do poder público; alinhava-se, pelo contrário, com ele ou com a oposição, de forma clara e inequívoca, estimulando, como agravante, revoltas e atos de rebeldia armados” (PIERANTI, 2006, p. 6).

Vemos a atuação da imprensa brasileira do período cumprindo a função definida pelo historiador norte-americano Robert Darnton: “a imprensa é muito mais ingrediente dos processos históricos do que registro dos acontecimentos”. Se a imprensa propriamente não cria as revoltas, ao menos as estimula, inflama, motiva e, sobretudo, as divulga. A nação brasileira nasce e cresce com a imprensa. Uma explica a outra. Os impressos que no Brasil circularam em mais de duzentos anos ao testemunhar e registrar a nossa história constituíram parte intrínseca da formação do país (MARTINS; LUCA, 2008).

A imprensa atua diretamente na união entre as províncias totalmente isoladas do Brasil, permitindo a elas tomarem conhecimento do que se passa uma nas outras. Isso deu subsídio necessário para que revoltas sociais motivadas por ideais *antimonarquistas* ocorressem em todo o país. Esta é arma mais poderosa da imprensa, e o Estado português, consciente de tal poder, através da censura tentou a todo custo coibir. No momento de fragilidade da monarquia portuguesa, agravado pelas insurreições do Período Regencial, os jornalistas *antimonarquistas* souberam aproveitar a brecha fazendo funcionar o poderoso poder de persuasão que a imprensa possui.

Com a ascensão de D. Pedro II e a consolidação de seu governo no Brasil, os anos de censura aos jornais e pasquins

retornaram. “Não havia grande espaço para a oposição em sociedade cujos atores centrais valiam-se das armas para combater as letras” (PIERANTI; MARTINS, 2006, p. 7). O exemplo disso está presente nas experiências vividas pelo o jornal republicano cearense *O Barrete Frígido*, que em 1869 publicou em uma de suas edições a seguinte manchete: “Façamos a revolução. Fora o rei. Cuidado com o exército; onde ele predomina, a liberdade é uma mentira.” (SODRÉ, 1999, p. 211). Pouco tempo depois, a edição do jornal foi destruída e o seu diretor preso.

Apesar de superadas, as tensões geradas pelo período regencial ainda ecoavam durante o Segundo Reinado. Tendo novos levantes, D. Pedro II se deparava com um problema demasiado grande que representava uma ameaça ao seu poder: a manutenção da unidade nacional. O problema não era apenas político, o Brasil ainda não se via como nação constituída. Pernambucanos, baianos, gaúchos e paulistas não se sentiam, de fato, brasileiros. Este quadro se configurava como um fator extremamente favorável para que unidade territorial permanecesse instável. D. Pedro II e os membros do governo imperial já tinham a consciência da eficiência política da imprensa, por isso, em 1838, se concretiza o projeto de criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Com esse intuito, o IHGB surge como um projeto forjado pela elite pró-monarquista para tentar criar a partir da construção da história nacional o sentimento de nação que pudesse concretizar o projeto político de união das províncias brasileiras.

O Papel do IHGB na Construção de Uma História Oficial do Brasil.

A ideia de se criar um instituto histórico no Brasil é veiculada no interior da Sociedade da Indústria Nacional (SAIN), fundada em 1827. Com a marca do espírito iluminista, a SAIN

se propunha incentivar o progresso e o desenvolvimento brasileiro para tentar cumprir um papel integrador das diferentes regiões do país (GUIMARÃES, 1988). Motivado pela ideia de ser possível a consolidação e centralização do recém-formado Estado nacional brasileiro, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) foi fundado em 1838 a partir de um projeto idealizado pelo cônego Januário da Cunha Barbosa e pelo marechal Raimundo José da Cunha Matos. Para que este projeto fosse possível o IHGB ambicionava a formação de uma identidade nacional que pudesse integrar o país recém-surgido, visando a construção de uma história oficial do Brasil sobre a perspectiva de continuidade. Ou seja, para que esse projeto tivesse êxito era necessário escrever a história do Brasil mantendo os laços com Portugal, atribuindo a origem da civilização brasileira à colonização portuguesa iniciada no século XVI (GUIMARÃES, 1988).

Em 25 de Novembro de 1838, Januário da Cunha Barbosa na qualidade de primeiro-secretário do IHGB, expôs seu discurso levantando as duas principais diretrizes da instituição: a busca e arquivamento de documentos importantes para a história do Brasil e o incentivo ao ensino público de natureza histórica (MATOS, 1838). Tais diretrizes já demonstravam claramente os objetivos do IHGB. Se por um lado o instituto tinha a pretensão de centralizar no Rio de Janeiro as informações históricas sobre as diferentes regiões do Brasil, visando obter uma maior compreensão das províncias locais, de outro, havia o interesse em construir uma história oficial brasileira enaltecendo o período de D. Pedro II. Tal pretensão se evidencia no discurso do imperador no dia 15 de novembro de 1849 em relação ao instituto:

Sem dúvida, Senhores, que a vossa publicação trimestral tem prestado valiosos serviços, mostrando ao velho mundo o apreço, que também no novo merecem as aplicações da inteligência; mas para que esse alvo se atinja perfeitamente, é de mister que não

só reunais os trabalhos das gerações passadas, ao que vos tende dedicado quase que unicamente, como também, pelos vossos próprios, torneis aquela a que pertença digna realmente dos elogios da posteridade: não dividi pois as vossas forças, o amor à ciência é exclusivo, e concorrendo todos unidos para tão nobre, útil, e já difícil empresa, erijamos assim um padrão de glória à civilização da nossa pátria.

Pelo discurso do Imperador D. Pedro II podemos perceber a intenção política do IGHB. A primeira geração do instituto era composta por membros da elite comprometidos com o processo de consolidação da monarquia constitucional no Brasil. Sendo assim, a história nacional deveria servir como propaganda política imperial em prol da consolidação do processo de centralização monárquica. A nação brasileira, ainda em processo de formação, era representada no discurso do IGHB como uma civilização grande e gloriosa, que só permaneceria nessa condição se permanecesse unida sob a figura de uma monarquia. Para o IGHB, afastar de vez a ideologia republicana era impedir que no Brasil se desencadeasse o mesmo processo que fragmentou a América espanhola em diversos países. Essa nova história nacional escrita pelos historiadores do IGHB traria os subsídios necessários para que esta nação indivisível se consolidasse. Segundo Guimarães: “O historiador, na qualidade de esclarecido, deveria indicar o caminho da felicidade e realização aos seus contemporâneos: fiéis súditos da monarquia constitucional e da religião católica” (GUIMARÃES, 1988).

Para que o projeto de consolidação da nação brasileira desse certo era necessário estabelecer um mito de fundação para os povos habitantes do Brasil. Aos historiadores do IGHB cabia outra tarefa de difícil execução na árdua tarefa de consolidar o país: criar uma narrativa comum que delegasse uma origem geneticamente comum ao povo brasileiro. A partir dos trabalhos historiográficos do IGHB a gênese da identidade biológica brasileira pode enfim ser pensada.

Carl Friedrich Philipp Von Martius, médico, botânico, antropólogo e pesquisador alemão escreve em 1845 um artigo publicado no IHGB intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*. Este foi uma espécie de manual direcionando os historiadores da nova geração os orientando como deveriam representar a nação que estava emergindo. Nesta obra, a clássica teoria das três raças fundamentais que compõe o povo brasileiro, o branco (português) o negro (africano) e o índio, aparece pela primeira vez. Embora enalteça de maneira mais evidente a figura do português, atribuindo a esse o papel de portador da missão civilizadora que fez com que seu aspecto cultural se sobrepusesse às demais etnias, Von Martius não despreza a atuação dos índios e dos negros no processo de desenvolvimento da civilização brasileira.

Descritos como *a raça cor de cobre*, é válido ressaltar que Von Martius visa aproximar a figura indígena da cultura europeia, atribuindo a esta uma racionalidade, organicidade, unidade e complexidade cultural. A semelhança indígena com a cultura europeia descrita por Von Martius se deu através de língua comum a boa parte dos povos indígenas do Brasil (o *tupi* e *jê*²). Outro elemento aproximativo pode ser encontrado a partir das configurações hierárquicas indígenas (*pajés*, *caciques*, etc) que, por sua vez, são relativamente semelhantes à hierarquia social europeia do antigo regime. Visto desta forma, o índio, na descrição de Von Martius, deixa de ser observado sobre o espectro da barbárie e irracionalidade, este se encaixa na perspectiva de uma civilidade pré-

² No Brasil, embora os índios constituíssem centenas de povos distintos, sua língua era dividida em dois grandes troncos: o tupi e o *Macro-Jê*. Segundo Bittencourt & Ladeira (2000, p. 18) todos estes grupos indígenas têm diferenças entre si, mas possuem uma mesma língua de origem. Além desta proximidade que indica uma origem comum, estes grupos têm semelhanças na forma de sua organização social. Todos esses grupos possuem ou possuíram formas de organização internas características, sendo tradicionalmente agricultores e conhecedores das técnicas de tecelagem e cerâmica.

concebida. Quanto aos negros, embora não se refira a eles de forma valorativa, Von Martius reconhece sua contribuição para a construção da economia nacional em decorrência do importante papel desempenhado pela força de trabalho durante o período colonial e do império brasileiro.

Embora os trabalhos de Von Martius, diferente do que fez Francisco Adolfo de Varnhagen em sua *História Geral do Brasil*, valorizassem a atuação dos negros e índios na construção da civilização brasileira, ao português há sempre a atribuição de um local de maior destaque nesse processo, sendo atribuído a este o papel de carro chefe que impulsionará para frente à consolidação da nação. Nas palavras do autor:

Disso, necessariamente se segue o português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influi naquele desenvolvimento; o português, que deu condições e garantias morais e físicas para que um reino independente; que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor" [...] O sangue português em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica (MARTIUS, 1845).

Pelas palavras do autor fica evidente como a raça portuguesa, por portar o elemento da civilização, moral e inteligência, sobrepôs sua cultura a ponto de diluir, com o passar do tempo, os elementos de barbaridade e irracionalidade dos indígenas e negros.

Se o Brasil de 1845 ainda se encontra fragmentado do ponto de vista ideológico, onde cada província possui seus costumes, cultura e uma referência racial predominante (exemplo do Sul com os brancos, a Bahia com os negros e Grão-Pará com os índios), era necessária a escrita de uma história nacional que conseguisse dar o sentimento de brasilidade aos diferentes povos do Brasil. Uma história que con-

seguisse criar a consciência de que as elites provinciais constituíam um só povo: o povo brasileiro. Nesse sentido, para de Von Martius a história do Brasil deve ter em vista o papel construção de uma história que integre as regiões do país. O papel do historiador ao descrever e compreender a formação da sociedade brasileira deve estar inserido em um contexto universal, amplo e interligado. Como já dissemos o papel atribuído ao historiador também se dá no ponto de vista político. Além de procurar construir na história nacional que conecte as diferentes províncias as tornando integrantes de uma mesma história, cabe a ele conhecer tais províncias para melhor auxiliar o Estado a administrá-las. Ao historiador, através de uma narrativa de fácil compreensão popular, fica incumbida a função de construir todo seu discurso de amor pela pátria e apreço pela monarquia.

A Imprensa na República

A chegada da República permitiu a ascensão de outros grandes jornais no país, o *Jornal do Brasil* e *A Tribuna*. Se a censura já não se dava de maneira tão arbitrária quanto na época do Império, esta não perdera sua vocação política. Dezesete periódicos nacionais serviam ao Estado como difusores de sua ideologia, sendo que um deles era editado no exterior (PIERANTI, MARTINS, 2006, p. 8).

A República se consolidava através das oligarquias cafeeiras. A imprensa, agora situada muito mais em uma lógica empresarial, precisava arraigar fundos para sua sustentação. Os homens das letras facilmente se vendiam, se deixavam comprar pelo Estado para que os ânimos contra o governo se acalmassem. Simplificando o quadro, o Estado sustentava as redações e os jornais defendiam o Estado. Uma política de barganha surgia combinando perfeitamente bem com as práticas do período oligárquico. Marcada por interesses, no período da primeira república a grande bancada de parla-

mentares desempenhavam dupla função: legisladores e empresários da comunicação (SODRÉ, 1966).

A chegada da Era Vargas, entre idas e vindas, representou um retrocesso na liberdade de imprensa. O DIP, (Departamento de Imprensa e Propaganda) criado no Estado Novo (1937-1945), possuía dupla função: propaganda pró-governo e censura a qualquer meio de comunicação que se apresentasse de maneira subversiva. Os anos de imprensa livre, experimentada poucas vezes no processo histórico brasileiro, tinham terminado novamente. Utilizando-se de um forte e bem montado aparato de repressão, quase todos os veículos de comunicação funcionavam sobre intensa supervisão do governo acerca daquilo que era ou viria a ser divulgado para o público.

Com o fim do Estado Novo novamente o país viveu momentos de relativa liberdade, até a chegada da ditadura militar (1964-1985)³ Entre o fim do Estado Novo e o início da ditadura militar (1945-1964), a imprensa nacional se viu novamente desvencilhada da repressão do governo. No entanto, sua articulação junto ao jogo de interesses de outras forças políticas ainda se mantinha evidente. Podemos justificar tal afirmação apontando o caso de um dos mais renomados e difundidos jornais impressos do Rio de Janeiro nos anos 60, o *A Noite*.

Nos meses que antecederam as eleições de 1962, o *A Noite*, que antes defendera veementemente a posse do presidente Jango durante a Campanha pela Legalidade (1961), abandonou seu discurso pró-Jango para cair em contradição ao apoiar abertamente alguns candidatos do PSD e UDN (oposição ao governo) para os cargos de deputado estadual, deputado federal, vice-governador e governador nas eleições

³ Não pretendo estender a questão para além de 1964, tendo em vista que meu período de estudo compreende até os anos que antecederam o golpe.

correntes. Alguns nomes, como os de Edmundo de Macedo Soares (PSD), candidato ao governo do Rio e Janeiro; Lopo Coelho (PSD), candidato a vice-governador do Rio de Janeiro; Gilberto Marinho (PSD) e Juraci Magalhães (UDN), candidatos ao senado pela Guanabara; e, curiosamente, Carlos Lacerda (UDN), candidato à reeleição para governador da Guanabara que seria realizada somente em 1965, além de outros tantos candidatos a deputados federais e estaduais, têm seus respectivos nomes diariamente expostos nas principais páginas do periódico (DUTRA, 1963).

Analisando o caso do jornal *A Noite* mais a fundo, percebemos a influência de capital norte americano no episódio. O Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), órgão norte-americano que atuava em combate ao comunismo no Brasil, como afirma Eloy Dutra na CPI que investigou IBAD em 1963, para o pleito de 62, investiu aproximadamente 2 bilhões e 440 milhões de cruzeiros. Essa informação nos dá o elemento chave para compreendermos o porquê da mudança tão repentina do *A Noite* em relação ao seu apoio aos partidos contrário à Jango.

Segundo consta nos autos da CPI que investigou o IBAD, a ADEP e a Promotion investiram cerca de 5 milhões de cruzeiros para “alugar” por 90 dias a opinião política do *A Noite* nos três meses que antecederam as eleições de 62 (DUTRA, 1963). Através das citações extraídas do periódico, analisadas anteriormente, pudemos constatar que, de fato, o *A Noite* realmente ofereceu seu incondicional apoio à reeleição do governador Carlos Lacerda, principal rival presidente, e a diversos outros candidatos mencionados anteriormente. Todo dinheiro investido em 1962 objetivava frutos posteriores, as eleições presidenciais de 1965. Não foi a toa que *A Noite* disseminou em suas principais páginas diversas manchetes que traziam a tona à candidatura de Lacerda, e com manchetes que visavam enaltecer os feitos do governador. Com esse dinheiro advindo do IBAD e repassado pela ADEP,

o *A Noite* ficaria incumbido de construir um discurso favorável que promovesse a campanha dos diversos outros candidatos indicados pelo IBAD que fariam oposição ao governo de Jango. Em decorrência da enorme quantia de dinheiro que chegara à sua redação, subornando os editores e colunistas do jornal, não hesitou em se corromper ao mudar prontamente seu posicionamento político em relação ao presidente João Goulart.

O caso do jornal *A Noite*, resumidamente citado acima, foi apenas um exemplo das centenas de periódicos ao longo da história do Brasil que sucumbiram frente a dinheiro, influência e interesses políticos diversos. O mito de imparcialidade da imprensa cai por terra ao associarmos seu papel frente à história. Ao adquirir poder de narrativa, os meios de comunicação ganharam o poder de narrar a história como uma espécie de versão oficial daquilo que se pretende deixar para a posteridade. É a disputa de memória. Aliada ao poder político, a imprensa apresenta um poder devastador que até hoje está presente nos principais meios de comunicação do país.

Considerações finais

Ao analisar a trajetória da imprensa brasileira entre os anos de 1808, partindo do período joanino, fase onde esta foi implantada no Brasil, até 1964, percebemos que os periódicos em geral, desde a sua origem, vêm atuado como difusores de interesses políticos de determinados seguimentos sociais. A participação da imprensa a serviço da política se torna eficiente em decorrência do imaginário coletivo em torno da concepção equivocada que esta é detentora da verdade incontestável e imparcialidade.

Participante ativa do processo de construção política e histórica do Brasil, a imprensa possui função de suma importância na construção dos discursos oficiais. As narrativas da

imprensa se estruturam para transformar os discursos presentes em reportagens, colunas e notas em história. Agindo dessa maneira, os periódicos de concepções políticas diversas travam uma disputa intensa pela memória através de suas narrativas. O jogo de narrativas se configura de forma ávida e intensa, onde os discursos, ao se transformar em história, atuam em sintonia com o projeto político de seus respectivos interesses.

Referências

CARVALHO, Kátia de. *Imprensa e Informação no Brasil, século XIX. Ciência da Informação*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 1-6, 1996.

DUTRA, Eloy. *A Sigla da Corrupção*. Ed. Civiliz. Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1963.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1, 1988. In: *Revista do IHBGB*. Rio de Janeiro, 12(16): 551 Out./Dez. 1849.

MARTINS, Ana Regina; LUCA, Tânia Regina. *História da Imprensa no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PIERANTI, Octavio Penna. *Nelson Werneck Sodré e "História da Imprensa no Brasil": uma Análise da Relação entre Estado e Meios de Comunicação de Massa*. Intercom– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Brasília, p. 1-15. 6 a 9, set, 2006.

SANT'ANA, Benedita de Cássia Lima. *Periódicos Oficiais Brasileiros e Imprensa de Língua portuguesa em Londres*. São Paulo, *Revista Ecos*, p. 53-72, jun. 2010.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Mauad, 1994.

VON MARTIUS, Karl Friedrich Phillip. *Como se Deve Escrever a História do Brasil*. O Estado de Direito entre os autóctones do Brasil. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/ EDUSP, 1982.

[Recebido: 09 ago. 2016 — Aceito: 10 nov. 2016]

NUMA DADA SITUAÇÃO: ÉTICA E CRÍTICA

Bruna de Carvalho¹

Resumo: O texto que segue é o relato pessoal sobre um curso de Pós-Graduação ministrado no início de 2016 na FFLCH-USP, intitulado “Questões de literatura e ética”, disciplina que procurou responder a questões como: ensino, instituição, literatura, ética. Foi um espaço de experimentação de um debate não tão institucionalizado e hierárquico, esquivando-se da situação em que a voz do professor se sobrepõe a todas as outras: uma experimentação com formas de escuta, leitura coletiva e debate democrático. O relato a seguir, extremamente pessoal e que por isso foge à forma usual de um artigo científico (afinal, esse não daria conta de repercutir aquilo que foi experimentado), não está desvinculado de um debate mais amplo sobre educação e democracia; por vezes, a extrema singularidade pode ser eloquente, tanto quanto a amplitude da perspectiva generalizante.

Palavras-Chave: literatura. Ensino. André Gide. Enunciação. Crítica literária.

IN A GIVEN SITUATION: ETHICS AND CRITICISM

Abstract: The following text is a personal report concerning a Postgraduation course offered in the beginning of 2016 at FFLCH-USP, named “Questions of literature and ethics”, a course that tried to answer to

¹ Doutoranda na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) – SP/Brasil, com pesquisa que gira em torno de André Gide e questões concernentes à enunciação da crítica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Possui graduação e mestrado na mesma instituição. Endereço eletrônico: bdecarvalho7@gmail.com.

questions such as: teaching, institution, literature, ethics. It was an experimentation space of a debate not so institutionalized and hierarchical, escaping from the situation in which the professor's voice imposes itself above all others: an experimentation with sorts of listening, collective reading and democratic debate. The following narrative, extremely personal and by that escaping from the common form of a scientific article (after all, this would not handle the repercussion of the experience), is not unlinked to a wider debate about education and democracy; sometimes, an extreme singularity can be eloquent, as much as the ampleness of generalizing perspectives. *Keywords:* literature. Teaching. André Gide. Enunciation. Literary criticism.

Quanto mais ele falava, mais sentia volatilizar-se a sua segurança²

Procurando formas possíveis para iniciar esse texto e reunir as páginas de anotações soltas, desarticuladas, imaturas, precipitadas e fidedignas da disciplina "Questões de literatura e ética", lembrei-me de ter anotado em algum lugar uma ideia de introdução que tive em meio a uma das aulas. A anotação dizia: *é mais fácil falar das interpretações dos outros, dos colegas, responder a eles, do que do livro propriamente → posição 'feita' do diálogo, posição instável de leitor (fundar, construir, contextualizar).*

Devo ter chegado a essa conclusão em razão de que, nessa matéria, para a qual escrevo este trabalho (talvez eu devesse optar pela simples forma de uma resposta dirigindo-me logo a um *você*), o professor, ou *você*, costumava ler trechos de textos críticos como uma forma de gatilho para o

² «Plus il parlait, plus il sentait se volatiliser son assurance». Gide, A. *Les Caves du Vatican*. p. 58. Essa e todas as outras traduções são livres, salvo quando indicado contrariamente.

diálogo que se desenrolaria na aula. Pensei então: *que forma boa de engatilhar alguma coisa, vou fazer isso nos meus textos, vou trazer críticos contra os quais me voltarei e assim terei já uma posição em relação à qual começar a escrever.*

Parece mais eficaz ou garantido começar o texto a partir de algo já desenrolado, algo que alguém, por sua vez, começou antes a falar, para que assim se entre na posição mais ou menos feita do diálogo – *eu, você* –, do que começar supostamente do zero, encontrar um lugar para fincar a sua própria âncora ou amarrar o seu próprio fio que será, por sua vez, desenrolado com seus próprios dizeres. Na última aula de “Questões de literatura e ética”, ao fazer um balanço do curso ou do encontro de pessoas que fundamos ali, um colega sugeriu que tínhamos mais facilidade de levar a aula adiante, desenrolá-la, discutindo textos críticos do que textos literários. Segundo o que me lembro de suas palavras, considerando que existisse divisão entre esses gêneros, havia algo como uma diluição ou fragmentação maior na leitura coletiva de um texto literário, algo como fagulhas de leituras que estouravam no alto e rapidamente se desfaziam em meio a uma outra leitura de um outro colega que vinha se sobrepôr à anterior – e nem sempre complementá-la. De modo que parecia emergir, na tentativa de leitura coletiva de um texto literário, uma grande instabilidade geral, uma variedade por certo incômoda de posições, uma dificuldade de fincar a âncora, seguir um caminho ou mesmo abrir um caminho.

Talvez isso se vincule à oposição contida nas minhas anotações entre rebater um texto crítico a partir da posição feita do diálogo (feita, mas não previsível) e construir a uma posição enunciativa de leitura a cada vez nova, a cada vez estirada sobre uma nova base ou suporte. Ainda que as posições enunciativas de um diálogo não sejam de modo algum a-problemáticas ou simples (o fato de eu estar em dúvida entre me dirigir a um ouvinte descorporificado, genérico, ou a um “você” é prova dessa dificuldade; toda a obra de Émile

Benveniste é também um desdobramento dessa mesma dificuldade), gostaria de me deter no problema colocado pela posição enunciativa no desenvolvimento de uma leitura literária. Procurarei elaborar um breve comentário em torno de *Les Caves du Vatican*, de André Gide, aproximando-me de um problema enunciativo que imagino ser próprio à crítica (num outro momento valeria a pena desenvolver com mais cuidado que *próprio* é esse, que condições embasam a atribuição de qualidades à crítica literária realizada dentro da academia etc.).

Tentarei com este texto dar uma resposta – tangencial, extremamente particular – à comunidade composta de diálogo, interrupções e pequenas ou enormes instabilidades, reunida pela disciplina “Questões de literatura e ética”.³ Será um texto que se localiza entre a natureza de uma resposta que se dá a um interlocutor físico, corporificado, efetivo (o grupo), e a fragilidade de uma posição de enunciação advinda da leitura.

Para isso, há ainda uma razão que me mobilizou com força durante as aulas: por que, afinal, o gesto de dissolver pouco a pouco os degraus de separação entre o professor, o seu púlpito, e os alunos sentados em fileiras na aula não contaminaria ele próprio o gesto de escrever um trabalho acadêmico? Sobretudo as posições enunciativas predetermina-

³ Rancière: “Não que a democracia seja a odisseia absoluta. Mas ela é a ausência de base da comunidade, a ausência de corpo que instala a comunidade em sua própria carne. Seus sujeitos são sempre provisórios e locais, suas formas de subjetividade não são encarnações ou identificações, mas são como intervalos entre vários organismos, entre várias identidades. A democracia nunca aparece com uma “cara própria”. Ela tem a particularidade de um ser conjunto sem corpo, investido nos atos e fidelidades históricas. São sempre os nomes e os atos singulares que constituem esse ser-conjunto, numa espécie de polêmica interminável com as formas de incorporação”. p. 38. In: “A poética do saber. Sobre os nomes da história” Revista Urdimento. No 15. Outubro 2010.

das por esse trabalho acadêmico: os seus degraus de separação implícitos, aquele que ocupa o púlpito, aquele que senta e escuta com atenção, aquele que absorve a voz da autoridade, aquele que dorme etc.?

Como solução ao problema da instabilidade pressentida no vínculo crítico com um texto literário, alguém poderia apontar a existência de métodos que têm como função delinear – previamente ao gesto crítico – o ponto de ataque do texto, os objetos dentro dele passíveis de análise e a própria forma empregada para se analisar; fixar de antemão aquilo que é a princípio móvel e incerto. Durante as aulas do curso, tínhamos exemplos de tentativas dessa natureza, quando uma aluna tentava impor uma leitura que se ativesse exclusivamente ao texto – *e não patinasse, não deslizasse, não girasse em falso sem chegar a lugar algum. O texto é uma garantia.* Roland Barthes inicia as suas anotações do curso *Como viver junto* (notas, aliás, às quais aludimos em nossas aulas) com a seguinte observação:

Método

Supõe “uma boa vontade do pensador”, “uma ‘decisão premeditada’” [...]:

Encaminhamento para um objetivo, protocolo de operações para obter um resultado; por exemplo: método para decifrar, para explicar, para descrever exaustivamente.

Ideia de caminho reto (que quer chegar a um objetivo). Ou, paradoxalmente, o caminho reto designa os lugares aonde de fato o sujeito não quer ir: ele fetichiza o objetivo como lugar e, assim, afastando os outros lugares, o método se põe a serviço de uma generalidade, de uma “moralidade” [...]. O sujeito, por exemplo, abdica o que ele não

conhece dele mesmo, seu irreduzível, sua força (sem falar de seu inconsciente).⁴

Nessas observações de Barthes, o método aparece tanto como salvaguarda do anseio de chegada, de ponto terminal e de objetivo (por exemplo, a explicação de um texto), quanto como a segurança de um caminho reto, sem curvas, retornos, deslizamentos, sem giros em falso que ameaçam *não chegar a lugar algum*. O método aparece também como descolamento do desejo do sujeito que, abdicando de si próprio ou da própria presença ou do próprio resto de presença no próprio texto, vai para onde o método o conduz – e não para onde ele mesmo, ou, para reduzir menos, *o seu agenciamento*⁵ poderia levá-lo. Para Starobinski, o método também é um problema – não em si, mas enquanto a sua aplicação precede à escolha e a uma espécie de arbitrário do sujeito:

É claro que a obra crítica pode muito dignamente se restringir à aplicação de um programa pré-estabelecido. Mas é melhor quando ela se assemelha à viagem daqueles “que partem por partir”, sem saber onde a peregrinação os levará.⁶

Para Starobinski, é preferível que a obra crítica *se assemelhe à viagem daqueles que partem por partir, sem saber onde a peregrinação os levará*. Ou seja, aqui subsiste ainda o gesto de lançar-se ao desconhecido, sem transformar de antemão em fetiche um objetivo último no qual a jornada

⁴ Barthes, R. Como viver junto. p. 5-6. Trad. Leyla Perrone-Moisés.

⁵ Agenciamento como uma oposição possível ou nuance em relação à difundida noção de que o sujeito expressa os seus pensamentos através da linguagem. Esse debate remonta evidentemente a Deleuze e também a Barthes.

⁶ «L'oeuvre critique, certes, peut très honorablement s'astreindre à l'application d'un programme préétabli. Mais il vaut mieux qu'elle ressemble au voyage de ceux «qui partent pour partir», sans savoir où la pérégrination les mènera». Starobinski, J. La relation critique. p. 35.

deva desembocar. Tudo isso me faz pensar que os métodos críticos – decisão premeditada, encaminhamento, objetivo, programa, protocolo, resultado, explicação e anseio à exaustividade – são uma espécie de fantasmagoria, escudos imaginários que criamos contra o temor da instabilidade prévia a todo dizer crítico (viagem, trajeto, peregrinação).

A vontade de fazer um texto sem objeto predeterminado, ou ao menos a vontade de que a fronteira que normalmente separa sujeito e objeto seja borrada, esfumada, permaneça apenas como a marca de um lápis apagado. *Fronteiras são desenhadas através de práticas de mapeamento; "objetos" não pré-existem enquanto tais.*⁷ A vontade de costurar um texto, linha por linha, com um movimento de agulha que perfura, arremata, que vai desenhando a silhueta de seu objeto conforme é escrito, conforme a escrita, como um novelo, é puxada e se desenrola e, ela também, descobre, descobre, e até mesmo inventa, e não só registra. Não se trata, quase nunca, de um registro, mas de uma constante descoberta e só desse jeito propõe uma forma possível de como que pulsar, de como que adquirir uma pulsação e uma vida.

Algo se passa

Para uma disciplina que se proponha a discutir questões de ética e literatura, e para um trabalho que se proponha a relacionar essa disciplina com uma pesquisa que a princípio, *grosso modo*, reduzindo muito, gira em torno de André Gide, um vínculo possível seria abordar os questionamentos morais manifestos ao longo da trajetória de Gide. Barthes, em seu primeiro texto sobre Gide, que é também sua primeira publi-

⁷ Haraway, D. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". p. 40.

cação crítica na revista do sanatório no qual estava internado em 1942, sugere que:

A estética de Gide compreende duas correntes: uma que esgota a importância que ele atribui à natureza moral do homem; a outra, que esgota o prazer físico que ele sente ao imaginar-se na pele de outros, não na sua.⁸

Para Barthes, existe uma oposição clara entre narrativas e romances: as narrativas são dedicadas a explorar problemas de natureza moral do homem e os romances representam um experimento em se imaginar na pele de outros. Para Alain Goulet, “as narrativas, tanto o romance quanto o teatro, são o lugar de um debate moral permanente, dominado pelo problema da liberdade de ser, inseparável da consciência dos perigos que espreitam por todo lado”.⁹ Esse tipo de questionamento, como já muito abordado pela crítica, se apresenta em toda a obra de Gide, seja de um ponto de vista religioso, seja de um engajamento social (um exemplo do conflito entre uma moralidade social estabelecida e a questão da liberdade individual se apresenta em *Retour de L’U.R.S.S.*).

Esse ponto mais geral quanto à moralidade pode se afunilar numa questão ainda problemática, e que leva em consideração, ao menos a princípio, o indivíduo André Paul Guillaume Gide: as acusações de autoritarismo, sobretudo no cargo que Gide assumiu na direção da *Nouvelle Revue Française*. Embora alguns pesquisadores, como Auguste Anglès, sugiram que o grupo da revista era composto por amigos, sem eixo centralizador, Gide é conhecido por seu apego talvez exagerado a posições hierárquicas de poder.¹⁰

⁸ Barthes, R. “Notas sobre André Gide e seu diário”, p. 16-17.

⁹ Goulet, A. “Gide em Pauta”. In: *Revista ALEA*, p. 200.

¹⁰ Para um tratamento mais minucioso desse tema e sua relação com o demonismo na obra de Gide, cf. BOULIANE, Claudia. “Le démonisme

A partir disso, minha pergunta mais específica é como essa questão de poder – traduzida, por exemplo, na organização hierárquica da *NRF* – se coloca na obra, no interior da enunciação engendrada nos textos. Não é necessário, evidentemente, que o problema biográfico seja descolado dos problemas enunciativos *a priori*, mas o recorte de meu trabalho, por uma questão de brevidade, se dedicará especificamente à questão enunciativa. Trata-se por certo de uma questão escorregadia e sem resposta imediata, talvez simplesmente sem resposta, e que gera um número muito maior de incertezas do que de afirmações.

Passemos então à leitura de um excerto de *Les Caves du Vatican*:

Por vezes, Beppo não trazia nada. Mesmo assim, entrava: ele sabia que Armand-Dubois o estava esperando, ainda que com as mãos vazias. E, enquanto o rapazinho se curvava em silêncio por trás do cientista em direção a alguma abominável experiência, *eu gostaria de poder afirmar* que esse último não saboreava um vaidoso prazer de falso deus ao sentir o olhar estupefato do pequeno repousar ora sobre o animal, cheio de pavor, ora sobre ele próprio, cheio de admiração.¹¹

d'André Gide: le pouvoir de l'induction". Disponível em: <http://www.fabula.org/colloques/document1841.php>. Consultado em: 03 jun. 2016. Ver ainda Lejeune, P. «Gide et l'espace autobiographique». *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil, 1975. Mais ao final do capítulo, Lejeune propõe que a obra toda de Gide é um projeto controlado pelo próprio autor, uma obra cujas armadilhas e reviravoltas dão mostras de um alto poder de manipulação.

¹¹ «Parfois, Beppo n'apportait rien; il entraît tout de même: il savait qu'Armand-Dubois l'attendait, fût-ce les mains vides; et, tandis que l'enfant silencieux aux côtés du savant se penchait vers quelque abominable expérience, je voudrais pouvoir assurer que le savant ne goûtait pas un vaniteux plaisir de faux dieu à sentir le regard étonné du petit se poser, tour à tour, plein d'épouvante, sur l'animal, plein

Anthime Armand-Dubois, personagem enfocada na primeira parte de *Les Caves du Vatican*, é “livre-pensador” ou “livre cientista”, dedicando seus dias a levar a cabo insólitas e sádicas experiências envolvendo ratos, dentro de um laboratório improvisado em sua própria casa. Em algum momento, encontra Beppo, um menino de doze anos que gosta de caçar ratos pela rua, e a partir daí fecha um acordo com o rapaziño que passa a lhe levar os animais em casa. O parágrafo acima integra uma dessas cenas.

O tema aqui é o próprio poder: Beppo, mesmo tendo chegado de mãos abanando, é recebido na casa de Armand-Dubois, por saber que o *erudito* preza por sua presença, ainda que a criança não tenha trazido nenhum animal que sirva aos experimentos. A única razão pela qual Armand-Dubois deseja que Beppo fique é saber que é admirado pelo rapaziño: aquilo que todos – inclusive Véronique, a sua esposa – consideram uma experiência abominável, é visto pelo garoto com curiosidade e veneração. Armand-Dubois se deleita com isso e se engrandece, autoglorificando-se por intermédio do olhar estupefato e admirado de Beppo.

Algo importante, do meu ponto de vista, a se notar é a inserção do *eu/je* por parte de quem está narrando, e que configura a primeira aparição da primeira pessoa do singular no livro. Até então, tudo vinha sendo apresentado sob o véu da imparcialidade, no francês, do *il* ou do *on*. Ora, qual a relevância disso senão a de uma irregularidade narrativa, a de uma mera falta de uniformidade ou controle por parte de quem conta? Mas esse *je* me saltou aos olhos em razão, precisamente, de sua estranheza: se até aqui não havia nenhum *eu*, quem é esse novo enunciador que sub-repticiamente escoregou para dentro do relato e tomou a palavra daquele narrador geral e universalizante de antes, daquela voz onisci-

d'admiration sur lui-même ». Gide, A. *Les Caves du Vatican*. p. 12-13. Grifo meu.

ente que parecia vir de lugar nenhum? Essa voz que representa o *truque mítico de deus de ver tudo de lugar nenhum?*¹²

Observemos em detalhe. A voz surge em meio a uma frase já iniciada, para a qual pressuporíamos a neutralidade da terceira pessoa, e admite que *gostaria de poder assegurar que o cientista não sentia um prazer vaidoso em se sentir admirado pelo rapazinho*. Numa curva acentuada, com o sutil e floreado requinte próprio ao francês formal, é afirmado aqui que Armand-Dubois se alimenta dessa relação de poder com um pequeno garoto que mal compreende o absurdo, a crueldade, além do caráter desnecessário de suas experiências – um rapazinho assombrado pelo encanto de um mistério, que naturalmente engrandece aquilo que ele observa e admira. *Eu gostaria de poder afirmar que ele não se achava um falso deus diante desse garotinho, mas é evidente que ele, sim, eleva a si mesmo nessa operação e se coloca na posição de um falso deus*. Curiosamente, essa insólita primeira pessoa do singular aparece especificamente quando o assunto se torna *falsos deuses*.

Aquilo que habitualmente chamamos de narrador parece, de uma hora para outra, desistir de sua imparcialidade e admitir uma posição singular, cujo nível de compreensão é similar ao das próprias personagens por assim dizer pessoalizadas: não se trata mais de uma visão de todo lugar ou simplesmente de lugar algum, mas da visão de um *je*. A forma de articulação da frase retoma o tom de alguém que se coloca junto à narrativa, e não acima dela: *veja bem você, eu gostaria de poder afirmar que Armand-Dubois não se considera um falso deus, mas, bem, creio que isso já não seja mais possível, como você pode bem verificar por si próprio nessa singular interação entre Beppo e Armand-Dubois*. Esse narrador, ou seja lá qual for a designação adequada, se é que qualquer designação seja possível num contexto de tamanha instabilidade, desce

¹² Haraway, D. *Op. Cit.* p. 19.

alguns degraus da escadaria da onisciência e se posiciona provisoriamente como *je*, emitindo opiniões, respondendo e sentindo-se provocado pelo que vê, localizando-se na dinâmica do diálogo *eu/você*. Isso evidentemente não significa uma garantia total de horizontalidade, de um posicionamento que abdica da onipotência narrativa, mas é certamente um grão de dúvida quanto ao grau de saber comumente vinculado a essa onipotência.

Me pergunto então se a acusação que esse enunciador profere, dirigida à prepotência de Armand-Dubois, quando esse se eleva à condição de deus, não valeria duplamente como acusação ao falso deus narrativo. Não se trata só de uma acusação por parte do conteúdo, que comenta tematicamente uma relação de poder, mas também e acima de tudo no relevante deslocamento enunciativo operado no excerto em destaque. Trata-se quase de uma descida do salto daquele, cuja voz onisciente, cujo abuso de autoridade, até então sabia de tudo e apresentava supostamente tudo o que existe; trata-se de uma autoacusação ou autoflagelação. São diversos os momentos em que, nesse livro, há a emergência súbita de um *je*, que se coloca em perspectiva de diálogo e profere réplicas ao que vê acontecer, sem o subterfúgio da impessoalidade.¹³ São diversos os momentos em que esse enunciador emite exclamações, retruca falas das personagens, se surpreende com elas, se irrita: intrusões de quem se

¹³ Um exemplo passível de análise é o seguinte, a propósito de um carço que Anthime tem sob a pele, na nuca: « Ici, malgré tout mon désir de ne relater que l'essentiel, je ne puis passer sous silence la loupe d'Anthime Armand-Dubois. Car, tant que je n'aurai pas plus sûrement appris à démêler l'accidentel du nécessaire, qu'exigerais-je de ma plume sinon exactitude et rigueur ? Qui pourrait affirmer en effet que cette loupe n'avait joué aucun rôle, qu'elle n'avait pesé d'aucun poids dans les décisions de ce qu'Anthime appelait sa libre pensée ? » p. 16. Novamente por questões de brevidade, não desenvolverei a análise de outros excertos, mas ela seria necessária para aprofundar a hipótese delineada.

posiciona no patamar de uma conversa, apto a interromper, dizer sua opinião, se colocar no mesmo nível, estar junto. Quem conta, aqui, está junto.

Há ainda uma curiosidade adicional: aquele que se posiciona junto das personagens é aquele que supostamente deveria estar mais distante, dado o caráter de sátira do livro. *Les caves du Vatican*, exibe já na primeira página a classificação de *sotie*. A *sotie* era um gênero comum ao século XVI francês, cujo princípio se baseava no fato de que toda a sociedade é composta por loucos. A partir disso, a *sotie* se impõe como uma sátira que tem por função ridicularizar tudo e todos, valendo-se de uma mensagem moral que subsiste ao final. É interessante, até impróprio, o resgate que Gide faz desse gênero algo arcaico para o século XX francês, pois a sátira que tira sarro e objetifica, com um ensinamento moral emitido de um ponto de vista superior, não pode de nenhuma forma se unir àquilo que torna objeto de sua análise inescrupulosa – caso contrário o didatismo se esvai e a mensagem se compromete. Mas é o que parece acontecer em *Les Caves du Vatican*: a máscara da sátira como que fracassa e se converte de súbito numa tentativa de parcialidade – ainda ridicularizando, ainda demonstrando por vezes hostilidade, mas também justificando Armand-Dubois, se identificando com ele, projetando-se o tempo todo de um ponto de vista localizado e presente. A *sotie* de Gide se afirma, assim, como uma impossibilidade de distanciamento, de impessoalidade, de universalização e de onisciência, como se ele dissesse: *eu preciso me implicar, estar presente, estar aqui, mesmo no mais ridículo disfarce – que aliás me é impróprio.*

A relevância disso para mim – depois de pouco menos de seis meses tomada por uma tentativa de construção coletiva de horizontalidade na disciplina “Questões de literatura e ética” –, a relevância disso é a seguinte: *Les Caves du Vatican* não poderia ser pensado como uma lição de crítica? Refiro-me ao pressuposto subjacente à crítica acadêmica de absolu-

ta separação entre o sujeito e seu objeto, algo semelhante àquilo que Rita Felski denominou a *hermenêutica da desconfiança*¹⁴, de uma crítica negativa, rigorosa e sem afeto. Seria possível fazer algo mais? Seria possível descer alguns degraus na escadaria da desconfiança, da hostilidade e da sisudez? Nesse caso, Gide é também uma lição ou uma alternativa ao *ethos* comumente disseminado na atividade crítica acadêmica.¹⁵ Em outras palavras, ou deslocando a imagem, seria como uma relação de terapia – não lacaniana, mas reichiana –, em que o terapeuta, apesar de distante, desconfiado, alguém que não adere ao que ouve e que em outras metodologias analíticas precisaria recobrir-se com o véu da neutralidade, imprevisivelmente tem lapsos de proximidade intensa, de afeto, se abandona numa alta gargalhada de uma piada lançada por seu paciente e lhe dirige um olhar intensamente afetuoso, cúmplice. Lembro-me da antropóloga Jeanne Favret-Saada contando sobre sua experiência com a feitiçaria numa pesquisa de campo, num texto intitulado “Ser afetado”: “Na verdade, [os enfeitizados e enfeitizadores] exigiam de mim que eu experimentasse pessoalmente por minha própria conta – não por aquela da ciência – os efeitos reais dessa rede particular de comunicação humana em que consiste a feitiçaria”.¹⁶ Penso numa relação em que alguém experimentaria *pela própria conta, e não aquela da ciência*, da linguagem institucionalizada ou do debate pré-formatado, a

¹⁴ “Critique is characterised by its “againstness,” by its desire to take a hammer, as Latour would say, to the beliefs of others”. Felski, R. «Critique and hermeneutics of suspicion», p. 1.

¹⁵ “The ongoing skirmishes between ideology critique and poststructuralist critique do not override their commitment to a common ethos: a sharply honed suspicion that goes behind the backs of its interlocutors to retrieve counterintuitive and uncomplimentary meanings. ‘You do not know that you are ideologically driven, historically determined, or culturally constructed,’ declares the subject of critique to the object of critique, ‘but I do!’”. Ibid. p. 1.

¹⁶ Favret-Saada, J. “Ser afetado”, Trad. Paula Siqueira, p. 157.

leitura, a crítica e, por que não, a escuta. Ao mesmo tempo uma lição de horizontalidade e uma lição de presença.

Referências

BARTHES, Roland. *Como viver junto*. Trad. Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FELSKI, Rita. Critique and the Hermeneutics of Suspicion. *M/C Journal*. v. 15, n. 1, 2012.

GIDE, André. *Journal I. 1887-1925*. Paris: Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1996.

GIDE, André. *Les Caves du Vatican*. Paris: Gallimard, 1922.

SAADA, Jeanne-Favret. Ser afetado. Trad. Paula Siqueira. In: *Cadernos de campo*. n 13. p. 155-161, 2005.

STAROBINSKI, Jean. *La relation critique*. Paris: Gallimard, 2001.

[Recebimento: 08 ago. 2016 — 09 nov.2016]

O ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA NA FAVELA

Natália de Campos Tamura¹

Resumo: O seguinte trabalho busca analisar como a educação é entendida e assimilada pela única comunidade (favela) sobrevivente no centro da maior megalópole do país (Brasil). A Comunidade do Moinho.

Palavras-Chave: Educação. Crianças e jovens. Linguagem.

UNDERSTANDING ABOUT EDUCATION AND SCHOOL IN THE FAVELA

Abstract: This article analyzes how education is assimilated by the only poor community in the center of the biggest city in Brasil – São Paulo. The community's name is Moinho.

Key words: Education. Children and young. Language.

A favela do Moinho, como é conhecido o conglomerado de casas de madeira precário debaixo do viaduto da Avenida Rio Branco, é a última favela que resta no centro de São Paulo. Para acessar a favela se faz necessário atravessar os trilhos do trem da Companhia de Transportes Metropolitanos de São Paulo.

A favela fica no bairro de Campos Elíseos, pertencendo ao distrito de Santa Cecília, subdistrito da Sé. O terreno, com pouco mais de 30 000 metros quadrados foi ocupado a partir de 2002, segundo o Centro de Memória da Bunge, empresa

¹ Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialista (Lato Sensu) em Gestão da Comunicação – Políticas, Educação e Cultura, pela Universidade de São Paulo e Bacharel em Relações Públicas pela Faculdade Cásper Líbero. Endereço eletrônico: nataliadecampos@gmail.com.

que já foi proprietária do local quando os moinhos ainda estavam em funcionamento.

O local abriga por volta de 2000 moradores, segundo os dados da Secretaria de Habitação de São Paulo. Lá, não há qualquer tipo de estrutura básica para habitação como água encanada ou luz elétrica – o que há, é improviso clandestino. Os barracos de madeira, construídos em volta dos trilhos do trem, conquistaram o espaço antes invadido pelo matagal. Dizem os moradores que ali a polícia despejava corpos antes deles ocuparem. Hoje, o espaço é palco de diversas vulnerabilidades como a disputa entre a especulação imobiliária e as promessas públicas de regularização fundiária do terreno.

O Moinho Central, como era conhecida a empresa que habitava o terreno, começou seu funcionamento no local em 1949 compondo o grupo Moinho Santa Cruz, também conhecida como Moinho Fluminense, por conta da grande unidade em funcionamento no Rio de Janeiro. Logo que inaugurado, o Moinho Central tinha capacidade de moagem de 450 toneladas diárias de farinha - fabricação moderna de rações balanceadas para alimentação animal.

Em 1956, entraria em funcionamento, no Moinho Central, uma fábrica de massas alimentícias, equipada com que havia de mais moderno em termos de maquinaria do gênero, segundo o Centro de Memória da Bunge, uma das principais empresas, centenária de agronegócios e alimentos do mundo e do Brasil, que adquiriu os Moinhos por volta dos anos 50.

A empresa operou, segundo relatos da Bunge, empresa que armazena parte da memória do local, quando ainda tinha seus funcionários trabalhando nos Moinhos, até meados dos anos 80. De lá pra cá, o local foi adquirido por duas empresas particulares durante um leilão da antiga Fepasa (empresa ferroviária paulista). Sem ocupação pelos proprietários, começou a ser invadido por volta de 2002, principal-

mente após a retirada de moradores da Favela do Gato, localizada nas margens do Rio Tamanduateí.

Entre 2011 e 2012, houve dois grandes incêndios na favela que destruíram centenas de barracos e mataram algumas pessoas. Segundo a imprensa poucas pessoas saíram machucadas. Os moradores dizem que foram mais de 30 pessoas mortas. Apesar da falta de laudos oficiais, os moradores acreditam que os incêndios foram recados dados à eles para deixarem o local.

Segundo a urbanista Ermínia Maricato (entrevista em www.teoriaedebate.org.br), professora da Faculdade de Arquitetura da USP e ex-secretária de Habitação de São Paulo (1989-2002), o capital imobiliário disputa território com os pobres que precisam ir, a cada dia, para mais longe. Temos uma reestruturação da ocupação metropolitana e urbana no Brasil a partir da especulação imobiliária sem controle fundiário o que leva empresas de construção pesada decidirem sobre a elevação de preço do metro quadrado - em São Paulo o metro quadrado aumentou 151% nos últimos 10 anos.

A Favela do Moinho sobreviveu ao adensamento da cidade ao redor. Ainda assim, não sentem-se moradores de seu bairro, visto que sentem a força da opinião contrária a sua continuação no terreno nos olhares que enfrentam no dia a dia ao se dizerem moradores de lá.

Há uma década existe na favela o projeto Oratório São Domingos, local dentro da favela de contra-fluxo escolar que recebe quase 120 crianças diariamente para atividades culturais. A iniciativa foi construída pela Aliança de Misericórdia, uma frente da Igreja Católica, Além do Oratório, a Aliança de Misericórdia construiu uma creche, fora da favela, mas bem próxima do local, para 150 crianças, entre zero e cinco anos, todas moradoras do Moinho.

No entanto, Oratório e creche não conseguem beneficiar todas as crianças e jovens que moram ali. O número de

crianças que moram na favela é expressivamente maior – crianças estas que vivenciam diariamente experiências carregadas de significados que passam despercebidos pela sociedade. Desde o conviver com carências múltiplas (o alimento nem sempre garantido, educação que não inspira mudança, o espaço vazio da afetividade paterna, em geral) ao acompanhar o crime, debaixo de seus olhos, dia a dia.

Tais vivências formam seu “eu”, suas relações interpessoais e seu olhar sobre o mundo. Também é este o público mais assediado pelo tráfico de drogas, tanto para se tornarem usuários ou fazerem parte do movimento. Também compõe seu cotidiano a violência e a desvalorização da sua cultura pela sociedade e desconhecimento da riqueza cultural disponível no bairro onde moram.

Sobre educação

Para Mi, mãe de 4 meninos entre 6 e 14 anos, ser mãe é por limites. Não é só cuidar, botar comida na mesa e lavar roupa, mas mostrar pros filhos a realidade. A dificuldade não está só na convivência, como ela diz, mas em tantas outras coisas. O que ela teme mesmo é que qualquer um deles caia no crime. “Ai, pode esquecer que tem mãe”. Porque ela já provou do crime e sabe que não faz bem pra ninguém. E hoje em dia não ta dando pra deixar muito na liberdade porque colocando limites como ela põe eles já aprontam. “Imagina se eu não colocasse?”

Mi é uma entre as tantas mães que batalham para educar seus filhos na favela, fazendo valer a premissa de que educação vem de casa. Na escola, boa parte das mães acreditam que os filhos vão pra aprender mais informações e ser alguém na vida. Mães estas que dificilmente terminaram o primeiro grau ou leram um livro inteiro na vida. Ainda assim, estimulam os filhos a irem à escola se frustrando quando tomam conhecimento que perderam o controle sobre as

brigas dos filhos na escola ou quando eles escolhem o caminho da mentira.

Para Fa, mãe de 3 meninos, você pode ter futuro ou não ter, mas se vc tiver na escola você vai ter seu futuro do mesmo jeito. O problema do seu filho Ja é que ele não gosta de regras. Mas ela anda desconfiada das professoras tratarem mal seus filhos quando ela não está por perto. Está até com a ideia de comprar uma camera e colocar na bolsa deles. Porque na frente dela as professora são boazinhas, mas ela não sabe se tem tratado seus filhos direito.

O sociólogo Souza (2009, p. 46) nos alerta que os motivos pelos quais pais incentivam seus filhos a frequentarem a escola mesmo não tendo feito o mesmo são cognitivos, da “boca para fora”, posto que a maior parte desses pais não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar. Assim sendo, eles não tem como saber por experiência própria, os benefícios da vida escolar. Por consequência também não trazem consigo o hábito da leitura. Nenhum adulto soube contar nenhum livro inteiro que tenha lido. Assim, talvez o estímulo, “da boca para fora”, sem a força do exemplo, para a leitura das crianças não valha muita coisa.

Lo, mãe de 12 crianças, sendo 8 jovens de rua que adotou ao longo da vida, quando morava debaixo da Avenida São João, acredita que educação vem de casa. “A escola é uma ferramenta pra gente preparar o filho pro mundo. Não venha nenhum educador dar em mim não que não dá”. Ela acredita que tem mãe que é muito ausente, submissa, ainda em pleno século XXI. Principalmente mãe de criança pobre. E lamenta não ter ido muito a escola justificando que não estudou porque não tinha cabeça pra estudar. “Vivia sendo espancada, 24 horas, tinha medo de ficar dentro de casa”.

Freire (1989, p.90) comenta que uma educação baseada na conformação de identidades coletivas inferiorizadas, primitivas, não deixa espaço para o desenvolvimento do diá-

logo. E é ele que forma integralmente as pessoas, já que é dizendo a palavra que o ser humano se faz ser humano.

Neste sentido, constatamos diálogos rompidos das crianças que entrevistamos diante das escolas que frequentam. Em todas elas, há a ausência do papel da instituição, seja como lembrança passada, experiência viva no presente ou expectativa futura. “A minha escola é uma bosta”, disse Ana, de 8 anos. “Eu gosto da escola, mas não gosto da vaca, vagabunda da minha professora”, completou Ana. A raiva com a professora se justifica pela insensibilidade dela ao denunciar maus tratos dos pais de uma de suas amigas para o Conselho Tutelar. A amiga, que aparecia surrada nas aulas, foi parar em um abrigo, afastada dos pais e a classe entendeu que a culpa foi da professora, que não pensou nas consequências do seu ato.

O Conselho Tutelar, apesar de pouco comentado, é um órgão temido. “Eles vem aqui de vez em quando. Meus sobrinhos pequenos não podem ficar assim na rua, tranquilo, enquanto as mães trabalham. É perigoso eles cismarem. Se eles verem criança sozinha na rua e perguntarem da mãe, se ela não tiver lá, pode ser um problemão, entendeu?”. O jovem An, que nos conta esta percepção, deixa claro que, no fundo, todo mundo tem medo deles porque não há muita conversa. Em geral, todo mundo na favela conhece dois ou três casos de famílias que perderam seus filhos pro Conselho Tutelar.

A Ale, mãe de 2 meninas e um menino adotado acredita que não dá pra julgar as mães drogadas que deixam seus filhos. Ela mesma adotou um rapaz que dormia num parquinho que tinha na favela, numa cabaninha. A mãe biológica do rapaz é drogada o que quer dizer uma pessoa doente, sem condições de ser julgada. Como ela era amiga dele, o chamou para ficar na sua casa desde que as coisas fossem do jeito dela. O jovem hoje tem 16 anos e a chama de mãe. Ele, que nunca tinha ido à escola até os 7 anos, conseguiu organizar os

estudos e tem até sua carteirinha de vacinação em ordem, conta Ale orgulhosa de ter conquistado isso.

A jovem Gra, de 14 anos comenta que não sabe o que quer ser quando crescer. Ela sabe, no entanto, o que não quer ser — professora. “Dá muito trabalho. Tem professora que sai louca. Já mudou umas 10 vezes de professora na minha escola”, ela diz. Ela até gosta de ir na escola, mas falta um pouco porque tem preguiça. Gosta de ficar em casa vendo desenhos na televisão.

Entre os acontecimentos mais marcantes na escola das crianças estão as agressões e provocações constantes aos professores — “Rabisco a lousa. Eu escrevo pra professora na lousa. Escrevo palavrão. Cida, sua filha da puta”, conta E que também cabula aula sempre que consegue. E as revidações dos professores — “Ela bate com o apagador. Ela atira. Ai a gente grita”, diz Ja que adora quando a professora sai da sala porque ela pode bagunçar e desenhar o que quiser.

Boa parte das crianças e jovens se identifica apenas com uma disciplina — a matemática. Eles não sabem explicar o porquê, mas garantem que não tem nada a ver com os professores que lecionam a matéria. “Eles são chatos demais”. Ainda assim, a matemática faz sentido em seu dia a dia na convivência cotidiana do lidar com dinheiro.

O jovem W também não gosta da escola. Nem dos professores. Talvez ele goste um pouco de matemática, mas não sabe dizer porque. Com certeza não é por causa da professora que “tá lá pra ensinar nada”. Ele toca violão e um pouco de flauta. Está aprendendo Metálica, só que não vai deixar o cabelo crescer porque não dá certo. Mas melhor que rock é rap. Ele gostava de desenhar. Desenhava vários desenhos que vem na mente. Hoje não mais. Sobre os projetos que frequentava no bairro no contra-fluxo escolar, ele até gostou de ir por um tempo, ainda mais quando a prof Eli participava. É porque ela não era professora, era amiga e aí era diferente.

Depois que ela saiu do projeto ele deixou de ir. Só vai criancinha e ele não gosta.

Além disso, W diz que no projeto “quem é de fora da favela quer entrar na nossa mente. A gente sabe. Mas nós é blindado”. Deixando de participar das atividades fora da escola W passou a usar mais intensamente drogas. Hoje sabe que precisa de ajuda porque não consegue sair sozinho do vício. Enquanto espera alguma instituição pública aceitar sua internação ele continua a usar drogas para desespero de sua mãe e começou com pequenos furtos em supermercados. Depois de vacilar em um roubo simples, passou uma noite preso, por ser réu primário, onde conta ter apanhado e passado muito frio. Não quer esta vida, mas não sabe o que fazer dela.

Em busca da Profa Eliane, educadora que atuou durante vários anos em projetos no bairro e ainda hoje acompanha quase cotidianamente os jovens visitando-os na favela sempre que pode, ela comenta que

...ser professora é deixar de ser para ser outro. Aprendi a estar disposta, a me deixar invadir pelos questionamentos, pelos pedidos, pelo discurso que tem algo a dizer, mas não diz, deixando nas entrelinhas. Aprendi a me abrir para o outro, aprendi a escutar e olhar com olhos de enxergar. Aprendi a ser atravessada pela alegria que Paulo Freire descreve assim — ‘A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FOGLIATI, 2015)

O joven An afirma que a Profa Eli é alguém muito legal, muito doce. “Ela se importa com a gente, de verdade. Ela chamou o taxi um dia e todo mundo foi junto. Ela pagou o taxi pra mim, você acredita?”. An foi o único jovem que comentou mais de um livro que leu e seus autores. Adora discutir as viagens que os livros geram na nossa mente. Mesmo os

livros que não tem nada a ver como o Demian, de Herman Hess. Mas o que ele gosta mesmo são de caras que salvam outras pessoas com a força da fé, como Reinhard Bonnke, “um cara incrível que chegou ao ponto de ganhar 75 milhões de pessoas na África com suas pregações”. An adora ir a igreja onde aprende que tem que amar a ponto de dar a vida pras pessoas. Seu coração de pedra, depois de tocado por Jesus se quebrou. Histórias de superação ele tem várias pra contar. Acredita que sua família tem um pouco de rancor dele porque ele roubava dinheiro de suas irmãs pra tomar sorvete. An é o único evangélico da família e convida muito os amigos da favela pra irem com ele aos cultos, mas até hoje poucos toparam ou continuaram a ir depois de conhecerem. Ele fica triste, mas sabe que um dia eles vão se deixar tocar por Jesus. E entre todos os jovens da favela entrevistados foi o único que comentou querer fazer uma faculdade para dar uma casa melhor pra sua mãe. “Eu sonho com isso. Eu tenho muita gratidão por ela porque ela lutou muito pra fazer aquela casa, a ponto de querer levar ela assim pra um apto, sabe”.

A escolaridade pode ser fundamental para entendermos a dimensão de boa parte do mundo, mas talvez, não sua totalidade. Não ouvi-los ou dar a voz necessária para se expressarem é ignorar o repertório vasto e diverso que trazem e que escolas não tem dado conta de tratar, desde temas como sexualidade (e as dúvidas comuns da idade), a expressão musical e poética — riqueza de expressão de ideias e ideais que não ultrapassam os muros e os trilhos da favela.

Em 2015, Profa Eliane, pediu aos jovens, entre 13 e 16 anos, que registrassem o que gostariam de dizer ao mundo. Em seguida, os poemas produzidos por eles:

Jovem Li, 13 anos, irmã de W:

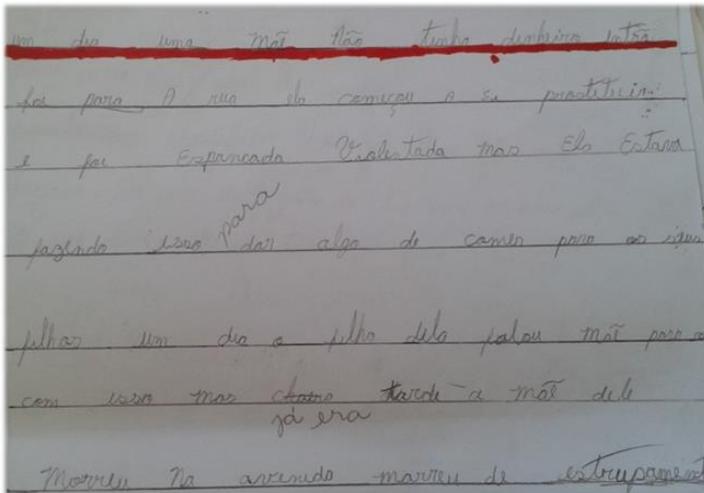
Ele começou viver, não, drogado e no
miseria.
Começou a traficar na favela e ter várias
alucinações quando ele dormia ele só falava
não, não, não.
Um dia apareceu uma salvagão uma mulher
te ajudou então.
O garoto não vivia mais na miseris então.
Uma massa branca te odava então.
O menino saiu das drogas então.
E não tinha alucinações então.
E essa história acaba feliz então.

Transcrição

A via um garoto muito triste, foi abandonado e morava na rua
Mais esta estória não acaba assim
Este tinha uma boa família que não vivia na miséria e em mais nada
Mas tem uma coisa que eu vou te contar
Uma noite aconteceu uma coisa os pais do garoto
Foram buscar ele na escola quando estavam chegando em casa passaram por uma rua muito escura apareceram 3 assaltantes e falaram passa as coisas se não eu atiro a mulher começou a gritar o bandido deu um tiro a mulher afaleceu na quele mesmo local. O menino saiu correndo todo desesperado
O garoto se escondeu dentro de casa e via pela janela o pai dele morendo mais que sofrimento

O garoto não tinha pra onde ir então ele foi morar
 junto aos moradores de rua que dó
 Ele começou a pedir na rua e uns homes chamaram
 ele para fumar droga
 Ele aprendeu a fumar e ficou muito visiado
 Ele começou nas drogas e na miséria
 Começou a traficar na favela e ter várias alucinação
 Quando ele dormia ele só falava não, não e não
 Um dia apareceu uma salvação
 Uma mulher o ajudou então
 O garoto não vivia mais na miséria então
 Uma mosa bonita te adotou então
 O menino saio das drogas então
 E não não tinha alucinações então
 E essa história acaba feliz então.

Poema do jovem PV, 16 anos, filho mais velho de F

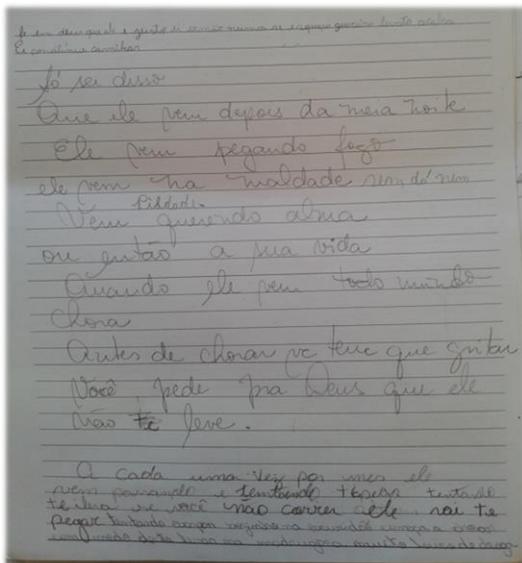


Transcrição

Um dia uma mãe não tinha dinheiro
 Então foi pra rua ela começou a se prostituir
 E foi espancada, violentada

Mas ela estava fazendo isso para dar algo de comer
para os seus filhos
Um dia o filho dela falou
Mãe para com isso mas já era tarde
A mãe dele morreu na avenida
Morreu de estropamento

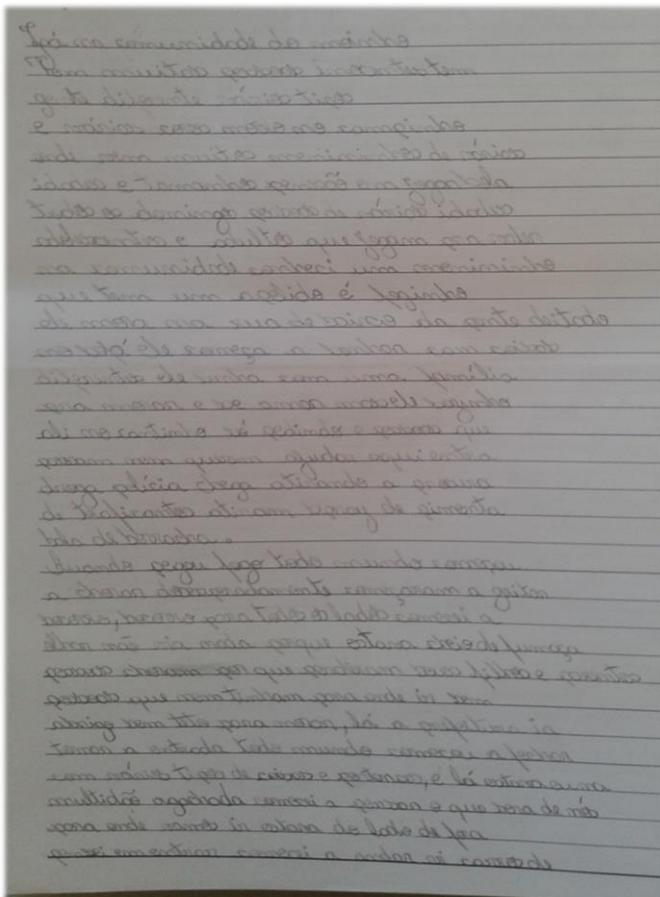
Poema do jovem M, 15 anos



Transcrição

Fé em Deus que ele é justo irmão.
Nunca se esqueça guerreiro, levanta a cabeça e
continua a caminhar.
Só sei disso. Que ele vem depois da meia noite. Ele
vem pegando fogo.
Ele vem na maldade sem dó nem piedade. Vem
querendo alma ou então a sua vida.
Quando ele vem todo mundo chora. Antes de chorar
você teve que gritar.

Você pede pra Deus que ele não te leve.
A cada uma vez por mês ele vem passando e
tentando te pegar.
Tentando colocar você sozinho na escuridão.
Começa a chorar com medo dele te levar na
madrugada muito louco de droga.



Transcrição

La na Comunidade do Moinho
Tem muitas pessoas inocentes, tem
Gente diferente, vários tipos e várias cores
Moro no campinho onde vem muitos menininhos de
várias idades e tamanhos pensão em jogar bola
Todos os domingos pessoas de várias idades
Adolescentes e adultos que jogam pra valer
Na comunidade conheci um menininho
Que tem um apelido é foguinho
Ele mora na rua debaixo da ponte deitado
No sofá ele começa a sonhar com coisas
Diferentes ele sonha com uma família
Pra morar e se amar mas ele sozinho
Ali no cantinho só pedindo a pessoas que
Possam vem querer ajudar aqui entra
Droga polícia chega atirando a procura
De traficantes atiram spray de pimenta, bala de
borracha.
Quando pegou fogo todo mundo começou
A chorar desesperadamente, começaram a gritar
Socorro, socorro, para todos os lados comecei a
Olhar não via nada porque estava cheio de fumaça
Pessoas choram porque perderam seus filhos e
parentes
Pessoas que nem tinham pra onde ir sem
Abrigo sem teto pra morar, lá a prefeitura ia
Tomar a entrada todo mundo começou a fechar
Com vários tipos de coisas e pertences e lá estava eu
na multidão agachada comecei a pensar o que será de
nós para onde vamos ir estava do lado de fora
Pensei em entarar, comecei a andar, vi carros de
Bombeiros que ia e chegava e tinha pessoas que
também queriam ajudar com baldes e mangueiras o
fogo apagar
Pessoas feridas e pessoas que ajudavam uns aos
outros as cameras começavam a filmar redes
diferentes

Cadê a prefeitura que falou que tudo ia derrubar
Gente que ajudava trazia água, comida e roupas
Para vestir, sem água e luz só na escuridão
Trazia colchões e cobertores para as pessoas que não
Tinham onde dormir
Gente desmaiada, mães chorando
Porque perderam seus filhos mas no final poderíamos
Ver o que restou não, não, não porque os policiais não
deixaram
Porque só sobrou pó e cinzas esta é uma realidade
De quem mora em uma favela e hoje estamos assim.

A primeira dança de quadrilha em uma Festa Junina na favela

Em 2014, durante a preparação de uma típica festa junina na favela por um grupo de voluntários, jovens e crianças foram envolvidos desde a concepção de camisetas juninas até a criação de brincadeiras como boca do palhaço, pescaria, jogo de argolas. A surpresa do dia esteve, no momento da quadrilha – as 70 crianças e jovens que compunham a festa ficaram surpreendidos sobre a dança proposta e precisaram aprender a dançá-la. Jamais tinham participado da dança em duplas e seu típico ritual – “dama cumprimenta cavalheiro” ou “olha a chuva, já passou”.

A iniquidade da ausência de diálogo, segundo Freire (1997, p.91), “é o encontro dos homens, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A clara falta da concepção de diálogo, desde o nascimento, as leva a interpretar o outro também pela agressão, como vemos na fala da Ana: “você conhece a Mari? É uma gordinha. Aquela que pegou pelos cabelos e jogou na privada”.

Na favela a distonância da educação não se trata apenas de um problema de diálogo, mas também de interação

com o tema. Adultos até acreditam na máxima que com estudo se chega a lugares diferentes, mas ainda assim, não sabem quais porque nunca chegaram próximos de provar isso. Em relação às crianças e aos jovens, em geral, não há nem mesmo este reconhecimento. Na escola se vai pra passar o tempo até porque tanto faz ir ou não. Os grandes momentos do seu dia não estão na instituição escolar.

A falta de referência educacional na vida destas pessoas também diz sobre como o mundo chega até elas e é percebido. Se a linguagem é um reflexo específico da realidade e, em certo sentido, criadora da nossa imagem de mundo, temos, no Moinho, uma percepção de mundo fragmentada e descontinuada, razão pela qual, os levam a práticas não presumíveis.

Adultos e crianças da favela talvez tenham aprendido a falar uma nova língua, diferentemente da estrutura tal qual a conhecemos – reflexo de uma condição de realidade especificamente adaptada. O fato de utilizarem uma linguagem própria, além da utilizada no entorno onde habitam – a cidade de São Paulo – repleta de denotações específicas e gírias próprias (fazê um corre, apanhar que nem suvaco de aleijado, o cu e a caatinga, zicar, castelar homem, gambé, viver com o veneno do salito, pular um fogo, maresiar, brechando, malinando, bombeta, maloca, se joga no terere, brizando, pensando no grilo) e construção de pensamentos fragmentados, dificulta a compreensão de quem não faz parte daquele meio, bem como, não os fazem entender o produto de seus pensamentos.

Logo, a linguagem própria utilizada também colabora na construção da sua cultura. Cultura esta que se manifesta no frágil diálogo entre mães e filhos cotidianamente. Grande parte dos adultos com os quais conversamos, marcados por feridas que ficaram desde sua infância, repetem com seus filhos a violência física ou verbal do diálogo agressivo com seus filhos. E a mesma relação se passa adiante: as crianças

na sua forma tantas vezes hostil de dialogar com o mundo expressam-se por uma quantidade restrita de palavras. Mais uma vez a palavra como operação do pensamento e forma de entender o mundo.

Os terços de Nossa Senhora no pescoço dos jovens

Durante uma manhã na Favela do Moinho, crianças desenhavam em cartolinas seus sonhos para depois serem estampados em camisetas. Sorvetes preencheram as camisetas pintadas. 5 jovens meninos pintavam as camisetas com terços nos pescoços porque tratava-se da moda da semana. Eles não sabiam rezar o terço e na verdade não entendiam nem o que ele significava. Mas mostraram interesse em conhecer a proposta das contas que compunham o adereço. Entre contas maiores e menores, compreenderam a sequência de orações necessárias.

Jo, 11 anos, queria saber se aquele colar era o mesmo da Santa na sala ao lado, referindo-se ao rosário pendurado no pescoço de Nossa Senhora de Fátima e depois de saber que o rosário era na verdade três vezes o terço que eles tinham no pescoço, questionou “Pra que isso?”. A conversa não se bastou a compreender quem era a Santa ou porque carregava o rosário, mas ganhou a dimensão das grandes Guerras Mundiais, reveladas pela Santa as crianças pastores para as quais Nossa Senhora apareceu, segundo a história. E entre perguntas e questionamentos sobre como se desenvolveu a mentalidade de execução dos judeus na 2ª Guerra Mundial, o interesse das crianças se desenvolvia com o desenrolar e o desfecho do que foi uma Guerra que arrasou gerações. “Onde a gente consegue saber mais sobre esta história aí?”. Pergunta esta a mais difícil de ser respondida até então. Na escola? Dos 5 garotos, 4 já foram expulsos 3 vezes de escolas diferentes do bairro por mau comportamento.

Os dilemas da educação segundo Nóvoa

Nóvoa (2007), nos ensina a olhar a escola sob o ponto de vista além de respostas únicas, como boa ou má. Ao tratar sobre os desafios do professor no mundo contemporâneo, primeiramente nos questiona sobre a ideia da escola ser centrada no aluno ou na aprendizagem, defendendo a segunda opção como mais interessante, já que acredita que nos últimos anos, a pedagogia focada no aluno trouxe para as escolas transbordamentos – ela passa a querer abarcar todo tipo de assunto, “engordando” consideravelmente e não cumprindo efetivamente nenhum deles.

A proposta é que a escola não é todo o espaço público para educação e quando decide assumir este papel, acaba talvez por não dar conta da sua razão de existir: o aprendizado. O autor acredita que todas as crianças deveriam sair da escola com o mesmo patamar de conhecimento; a proposta de diferenciação pedagógica, onde um aluno ajuda o outro, conforme suas habilidades e o professor deixa de ser o protagonista único em sala de aula, passando a ter o papel de organizador das situações de aprendizagem; e, a ideia de que são necessários métodos de estudo e trabalho, já que não ensinamos nossas crianças a estudar, nem trabalharem.

Uma educação centrada na aprendizagem e não no aluno, possivelmente deixaria de atuar como pedagogia ausente – fato percebido pelas crianças da favela, já que nenhuma tem qualquer identificação pelo seu dia a dia de aprendizado. A escola ainda está muito enlatada em comportamentos e raciocínios que não dão conta de impactar todos que a frequentam. É verdade que a escola já não dá conta de abarcar todos os temas o tempo todo, faltando apoios múltiplos de outras tantas instituições e órgãos sociais que precisam responder pelas suas responsabilidades.

O segundo dilema nos questiona quanto à forma de enxergamos a escola: como comunidade ou como sociedade? O autor acredita que as comunidades tem o direito de imporem sua cultura, seus comportamentos e formas de entenderem a realidade no ambiente escolar, mas que educar é libertar a criança também do que ela conhece, respeitando sua origem, mas levando-a para além do mundo que habita. Por isso, mais do que financiar as famílias que decidem onde colocarão seus filhos para estudar, deveríamos financiar as escolas que as ensinariam a viverem em sociedade e não apenas em comunidades.

As crianças da favela estão sendo ensinadas, tanto por suas famílias, como pela escola a sentir-se aceito somente na comunidade da qual faz parte e não fora dela. Tratam-se de crianças que apenas sentem-se bem circulando em seu próprio território e, portanto, mostram-se deslocadas em qualquer outro espaço da cidade, principalmente os ambientes públicos tidos como culturais. Como não se percebem bem-vindas, as crianças ou não frequentam os espaços do bairro onde moram ou, quando o vão, vez ou outra agem com posturas consternadoras para se protegerem de abordagens punitivas – agem como malandros falando alto para marcar sua presença e intimidar o diferente ou se passam por vitimados em busca de dinheiro para sobreviver.

Uma das diversões de Ya, Al e H, entre 13 e 14 anos, é pegar o ônibus rumo a Osasco a fim de pedir dinheiro nos supermercados da região. Os jovens abordam as pessoas que estão fazendo compras e pedem os trocos que sobram para interar a cesta básica ou comprar o gás. “Ai, a gente compra salgadinho, bolacha. Já sai com 100 reais, é mó boiada”. Segundo Ya, “Não é porque nós precisa, mas nós quer dinheiro pra gastar. Nós quer tranquera pra comer”. Já chegaram 4 horas da manhã desta brincadeira porque perderam a hora. As mães ficaram um pouco bravas, mas já estão acostumadas, dizem os jovens, porque sabem que eles estão juntos.

Pedir no shopping é mais complicado. Se os guardas pegarem, eles machucam. Então tem que fugir dos gambé. “Eles levam a gente no quartinho e mete o cacete. Eles dão vários pisão no seu pé. Um dia o cara levou o Foguinho no quartinho e disse, se quer água ou fogo? Ai ele falou água. O cara afogou ele num balde d’água”.

O terceiro dilema de Nóvoa pergunta se a escola deveria ser entendida como um serviço ou como instituição, e, por mais que tenhamos entendido-a nos últimos anos como um serviço, é necessário a vermos como instituição, um local onde se institui a sociedade, a cultura e onde nos instituimos como pessoas.

Talvez pelo fato de entendermos a escola como um serviço e não como instituição, deixamos de lado o processo educacional como processo de criação, dotado de várias formas de se conceber o fenômeno educativo: humano, histórico, multidimensional (que envolve cognitivo, emocional, sociopolítico, cultural, entre outros). Neste sentido, temos criado reprodutores de um sistema mal feito – crianças e adultos, como os da favela, que não lêem livros e não foram despertados para o interesse em fazê-lo.

Fa, 35 anos, faz supletivo para terminar os estudos deixa claro que só leu o Auto da Compadecida porque foi obrigada. Tratava-se de um trabalho de escola que ela tirou nota 5. E leu mais ou menos. Na verdade, ela não gosta de ler nem um pouco. Ainda assim, tem consciência que se quiser arranjar algum serviço para deixar de puxar sua carroça (fonte do seu sustento diário), ela precisa terminar os estudos e fazer alguma faculdade. Senão, só vai arranjar trabalho de faxina, que ela não gosta. Por isso, prefere puxar a carroça todo dia.

E entre todos os sintomas, um bastante latente: o de que a instituição escolar não faz sentido para boa parte destas crianças, levando-as a interpretá-la como um espaço de passagem, onde não criamos conexão, relacionamentos ou

identidade. Locais assim, criam tensões solitárias não dando espaço para o ato de confiar. Vivenciar, logo, uma escola que não dá espaço à criação de laços e diálogo é estabelecer a crise de confiança e assegurar uma força à lógica violenta que o cenário vivencia.

Entre tantas nuances da educação, percebemos sua complexidade a cada fala e olhar ao longo das entrevistas realizadas. Pareceu-nos claro que professores não sabem o que os seus alunos tem como repertório ao entrarem em salas de aula. Por isso, dificilmente entendem suas linguagens, seu comportamento ou a expressão de seus problemas. Ainda assim, conforme nos tem mostrado a história, para nos tornarmos educados é necessário muito mais do que apenas frequentar as salas de aula.

Souza (2009, p. 82) elucida sobre o verdadeiro abismo entre as crianças da classe média e da “ralé” brasileira. Enquanto as primeiras chegam à escola já tendo recebido dos pais todo o estímulo, os melhores exemplos e a carga de motivação diária necessária para o difícil aprendizado que a disciplina escolar significa para as crianças, as crianças da “ralé” chegam completamente despreparadas para os mesmos desafios. Não levar em conta esta dimensão fundamental é continuar pensando que todas as pessoas são produzidas com as mesmas capacidades e chances de competição social.

Talvez a ideia de transformação da educação seja por meio da reflexão com os outros, pelos outros, através dos outros e jamais isoladamente. Ganhamos a consciência da totalidade na medida em que construímos, juntamente com o outro um olhar sob a vida. Quanto mais investigarmos as relações com o outro, mais nos educamos mutuamente e evoluímos a maneira programática de pensarmos educação – focados na resolução sistêmica do problema. Falta-nos, de qualquer forma, deslumbrarmos a importância vital de uma educação que potencialize a vida.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.

NÓVOA. António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

SOUZA, Jesse. *Ralé brasileira : quem é e como vive*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

[Recebimento: 08 ago. 2016 — Aceito: 31 out. 2016]

O PODER DO CAPITAL: UMA REFLEXÃO DISCURSIVA SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Raphael de Morais Trajano¹

Resumo: Com este trabalho, objetiva-se pensar discursivamente sobre a influência do capitalismo nas formações ideológicas que atravessam discursos circulantes na escola e naquilo que historicamente determina o modo de funcionamento do sistema educacional brasileiro. Para isso, nos filiamos às formulações teóricas da Análise do Discurso francesa (PÊCHEUX, 2009[1975]), uma disciplina que trabalha com uma relação indissociável entre língua, história e teoria do discurso, atravessadas por uma teoria do sujeito de base psicanalítica. Tal relação se constrói pela necessária reterritorialização de determinados conceitos, entre os quais os de sujeito, sentido e ideologia. Desse modo, é possível discutir a constituição de um sistema excludente, a fim de produzir questões que possam conduzir-nos a avanços no que concerne à elaboração de propostas de intervenção.

Palavras-Chave: Análise do Discurso. Capitalismo. Sistema educacional.

CAPITAL POWER: A DISCURSIVE REFLECTION ON THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract: This article aims to think discursively about the influence of capitalism in the ideological formations that cross current discourses in school and what historically determines the mode of operation of the Brazilian educational system. For this, we join

¹ Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e professor Assistente I de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques -FTESM, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, Endereço eletrônico: raphademorais@gmail.com.

ourselves to the theoretical formulations of the French Discourse Analysis (PÉCHEUX, 2009[1975]), a discipline that works with an inseparable relationship between language, history and theory of discourse, crossed by a theory of the subject of psychoanalytic base. This relationship is built by the necessary repositioning of some concepts, including the subject, meaning and ideology. Thus, it is possible to discuss the establishment of an exclusionary system in order to produce questions that might lead us to progress with regard to the preparation of intervention proposals.

Keywords: Discourse Analysis. Capitalism. Brazilian educational system.

Primeiras considerações

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault. A Ordem do Discurso.

Novy (2002) dirá sobre o poder do capital que “não consiste tanto em ele oprimir as massas trabalhadoras, mas em estimular, encorajar, forçar a vender a força de trabalho a uma empresa, em utilizar a energia e criatividade em benefício de uma empresa” (NOVY, 2002, p.34). Trata-se, em geral, de um “forçar o trabalhador” sem que ele se perceba forçado, coagido, constrangido, obrigado.

O edifício ideológico do capital tem ainda como fortíssimo aliado o discurso da religião, baseado no qual o sujeito, muito longe de rebelar-se, sente-se agradecido pelo salário (por mínimo que seja) que garante o pão de cada dia. Segundo Freud (1996[1927]), a simples coerção não foi suficiente para que a hostilidade do homem fosse controlada, o que culminou na invenção, pela cultura, da religião, como meio psicológico que torna sagradas as interdições culturais. O homem os acaba respeitando, seja por medo de ser castigado, ou por desejar recompensas. Implemento a esta concepção a hipótese do surgimento de demandas históricas que levam a movimentos ideológicos de direcionamento das interpretações.

Mas o que tudo isto tem a ver com a educação? Em princípio, destacamos o fato de a educação formal oferecida em escolas, cursos e universidades ser regida pela lógica do capital reforçada pelos aparelhos de estado. Desse modo, atrai atenção a forma como muitos sujeitos, alunos, pais, professores, sem questionar ou problematizar o modo como a escola e a educação funcionam, atribuem ao aumento da oferta um ponto de possível solução para os problemas sociais.

Assim, pretendemos discutir temas cruciais que envolvem a educação no Estado de Direito e sua submissão à lógica do capital, como a questão do mundo do trabalho/trabalhador, do disciplinamento afetado pelo discurso da religião, das relações de poder e de empoderamento, de uma relação entre língua, sujeito, currículo e escola, além de determinadas marginalizações enquanto parte dos processos históricos que atravessam as práticas de sujeitos no mundo.

A epígrafe deste trabalho, fragmento de *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 2011[1970]), dialoga com o que torna penosa a labuta do professor e marca o papel social de pesquisadores que se propõem a pensar com respeito à distribuição da educação, que segue, “no que permite e no que

impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais.” (FOUCAULT, 2011[1970], p. 43-44). As palavras do autor tendem a produzir forte afetação, apesar de as relações de poder na perspectiva discursiva que assumimos não serem compreendidas como uma *microfísica* (FOUCAULT, 1993[1979]) ou algo se dê em múltiplos domínios, supondo-se um sujeito ainda dono de seu dizer, influenciado por sua condição ou alocação no social.

O analista do discurso só pode abordar a questão da manutenção e modificação da apropriação dos discursos considerando a divisão do sujeito, sua constituição na e pela linguagem, seu atravessamento pelo inconsciente e sua interpelação pelo ideológico, trabalhando com a materialidade discursiva e tomando a língua (e demais materialidades significantes), sujeito e história como indissociáveis no processo ideológico de produção de sentidos. É o que propomos.

Na próxima seção, começamos abordando a fomentação da desigualdade que passa pela questão da definição/imposição de um currículo e demais aspectos inerentes às relações do sujeito na escola e do sujeito com a escola,

1. Desigualdade, currículo, escola: uma questão de determinações históricas

Constam-se, diariamente, espantosas desigualdades no que concerne às estruturas físicas, às condições materiais para o exercício do magistério e ao modo de aplicação dos “conteúdos” mínimos nas redes públicas de educação, demonstrando-se que alguns lugares e sujeitos são privilegiados pelo sistema, ao passo que outros permanecem propositalmente à margem.

As secretarias de educação estaduais e municipais instituem currículos mínimos e reproduzem discursos que agem sustentando uma obviedade protetora de suas políticas e,

pelo que podemos advertir, de toda a operacionalização do neoliberalismo: a de que, em qualquer lugar de um Estado, de um Município, ou mesmo do país, os alunos têm acesso às mesmas condições para o desenvolvimento da aprendizagem, e que, por isso, a posição que cada um ocupará no mercado de trabalho estará vinculada à dimensão de sua persistência e resiliência.

O sujeito interpelado pelo ideológico, individualizado pelo Estado e identificado como cidadão (ORLANDI, 2007) contenta-se com ter um emprego, poder garantir minimamente o sustento de sua família, pôr as contas em dia e viver segundo a evidência de que todos são semelhantes perante a lei, e de que pensa, age e se locomove com autonomia. Isto implica pouco (ou nada) questionar, por exemplo, acerca da diferença entre o que recebe e o que produz, do espaço que ocupa na cidade, da natureza de suas atividades, ou se a oferta de sua força de trabalho consiste em justa troca ou especial privilégio de empresários.

A educação (pública e privada), longe de ser um instrumento da emancipação, atua em consonância com a perpetuação e reprodução do capitalismo, e sua natureza está ligada ao destino do trabalho (SADER, 2008). Para que este escopo se eternize, é necessário tornar inquestionável para o sujeito que sua promoção está amarrada ao próprio esforço, que “o sol nasce para todos” e que qualquer um está capacitado a “vencer na vida”. É isto que faz a ideologia, em seu papel de produzir evidências de sentido (PÊCHEUX, 2009[1975]).

Então, quando a questão é tratada pelo sujeito, na posição discursiva que assume para ser sujeito do que diz (ORLANDI, 2012), como escassez de escola ou falta de educação, a esta posição escapa a compreensão mais aprofundada de um funcionamento. O sujeito, então, reproduz a lógica dominante no discurso mesmo que a ela busca resistir.

Ressalvamos, seguindo a proposta de Pêcheux (2012[1982]), que as determinações não devem ser tratadas como o que emana de uma entidade ou de uma figura macro manipuladora das massas, mas como o que ocorre de baixo, da complexidade das trocas entre sujeitos, em que o assujeitamento ideológico se efetua de maneira eficientemente velada, invisível, porém material.

Há uma opacidade nas relações entre a existência de um currículo comum e a prática do professor, o que acaba por dispensar/apagar a relevância de discussões sobre uma série de elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por mais que o currículo pareça unificado, o sujeito não é homogêneo, a estrutura física e o suporte material necessário ao trabalho docente e ao desenvolvimento do alunado não se adequam ao ratificado princípio de igualdade, sequer o ponto de partida do professor será idêntico quaisquer que sejam as condições.

Ao que parece, cada classe social é preparada para proporcionar a mão-de-obra que convém ao bom andamento de um regime econômico, político e social que persegue, de maneira metódica, a produção de mais-valia, que se compreende em Marx (2013[1867]) como sobretrabalho não remunerado, na troca salário-consumo da força de trabalho, e que tem como realização monetária o lucro, apropriado pelo detentor dos meios de produção.

A seguir, tratamos de certos aspectos do funcionamento da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1980).

2. O funcionamento da escola como Aparelho Ideológico de Estado

Ensina-se nas escolas, um dos lugares em que se institucionalizam as práticas ideológicas dominantes, que inves-

timentos em estudo, esforço próprio, persistência e trabalho duro são capazes de acarretar recompensas e crescimentos financeiros. Entretanto, as reflexões de Gramsci (1982) autorizam a pensar, partindo da conjuntura da educação brasileira, que as escolas se diferenciam por um critério classista, em que a maior parte delas forma operários, trabalhadores braçais, enquanto que a minoria é feita para formar especialistas, chefes, dirigentes.

O ensino de língua, de normas prescritivas para bem falar e escrever, dentro e fora das periferias urbanas, frequentemente, acaba reproduzindo o desprezo pelo que é considerado vulgar e a valorização do historicamente estabelecido como culto. Isto pode representar, por meio da atividade pedagógica, aquilo que constitui as relações de trabalho, extremamente mencionadas e associadas à busca por formação profissional, técnica ou acadêmica.

A propósito da Gramática, Auroux (1992) adverte muito bem que, atualmente, ela é, antes de mais nada, uma técnica escolar que se destina às crianças que (supostamente) dominam mal sua língua ou que são expostas ao aprendizado de uma outra língua, o que se deve tanto ao desenvolvimento do sistema escolar – sua submissão ao sistema capitalista – quanto ao desenvolvimento dela própria, a Gramática. Segundo este autor, em tempos remotos, jamais existiu a ideia espontânea de criar uma gramática enquanto corpo de regras que explicam como falar, escrever, “construir palavras, mesmo que sob a forma empírica de paradigmas – para aprender a falar” (AUROUX, 1992, p. 25.). Ou seja, não fora esta a demanda a que a criação da Gramática almejava responder.

O que se pode observar neste papel fundamental reservado à Gramática na escola – um papel que se afirma inclusive na operação de um sociologismo que nega a predominância deste instrumento (a Gramática) no ensino de língua – é seu efeito na vida dos sujeitos a partir da relação

concreta entre a Gramática e seu ensino, enquanto práticas técnicas, e a prática política a que estão vinculadas.

Em *Observações para uma teoria geral das ideologias*, Pêcheux (2012[1966]), ainda sob o pseudônimo Thomas Herbert, adverte sobre o que chama de prática técnica e prática política compondo um elemento dentro da estrutura de uma prática, isto é, os objetos (como tomo aqui a Gramática) formam-se pelo efeito duplo do técnico e do político, em que o político é silenciado pela constituição da evidência de ser a Gramática um objeto meramente técnico de descrição e prescrição.

Uma relação que pode ocorrer no sentido de administrar um modo de funcionamento das relações entre sujeitos no mundo, mas que também pode dar-se no sentido de transformar estas relações.

Em inúmeras prescrições gramaticais, em tantos “fale assim para não ser dominado”, escamoteia-se o tempo todo que “[o] aspecto ideológico da luta para a transformação das relações de produção se localiza [...] na luta para impor, no interior do complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, novas relações de desigualdade-subordinação” (PÊCHEUX, 2009[1975], p. 133). O lugar que deseja ocupar na sociedade, de operário ou de patrão, de assalariado ou bem-remunerado, é uma indagação que retorna ao estudante no desenrolar das práticas escolares.

De que maneira(s) a definição de uma norma linguística como padrão ou a propagação de um ideal de unidade — o que autoriza a defender um “certo” em detrimento de um “errado” — contribui para o processo de perpetuação, via discurso, de preconceitos e desigualdades? Vejamos.

2.1. Unidade linguística e possíveis condicionamentos

Ao analisar a maneira como muitos repetem comentários preconceituosos sobre seu próprio modo de falar, Mariani (2008a) reflete sobre o lugar ocupado por quem afirma não saber falar a língua portuguesa, um lugar, segundo a autora, “entre o absurdo e a evidência” (MARIANI, 2008a, p. 43). Ao mesmo tempo em que soa absurdamente incoerente alguém dizer que não sabe falar a própria língua materna, mostra-se igualmente absurdo que isto se apresente para o sujeito como uma verdade, fazendo-o reproduzir preconceitos em desfavor de si.

Em sua análise, dentro na perspectiva da Análise do Discurso, a autora pensa a respeito de como e o quanto esses sujeitos estão inscritos em uma tradição histórica responsável por construir a evidência de unidade linguística, através de uma padronização. E esta padronização, defendida com unhas e dentes pela maioria dos gramáticos, pouco tem a ver com a língua falada pelos brasileiros, mas representa uma língua nacional que apagou outras línguas para estabelecer-se como nacional, mantendo-se vinculada à língua do colonizador (MARIANI, 2004). Trata-se de uma padronização aberrante, a julgar por sua não-relação com a língua falada pelos brasileiros.

A questão histórica e política trazida por Mariani (2008a), além de contribuir demonstrando a historicidade que coloca o sujeito no lugar absurdo e evidente da reprodução de preconceito linguístico – e isto independe de sua escolaridade – faz-me refletir, junto com Pêcheux (2009[1975]), sobre os (outros) propósitos políticos da unificação linguística: o que (mais) pretende o privilégio ao ensino da norma culta, em âmbito nacional, por uma padronização que adota o discurso do melhor entendimento linguístico, através de uma norma comum, e ignora outras línguas, fatores regionais, de classe? Ignora, outrossim, que falar diferentemente significa posicionar-se diferentemente.

É possível pensar sobre isso a partir da consideração de que a unidade da língua desenvolve contradições ideológicas “constituídas pelas relações contraditórias que mantém, necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes” (PÊCHEUX, 2009[1975], p. 83-84). No entanto, pela adesão ao conhecimento legítimo, por meio do discurso que assegura a necessidade de acessá-lo, “se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferenças de saber e a questão da resistência” (ORLANDI, 2008, p. 37.). “Luta de classes”, entendida aqui, enquanto sintagma que, discursivamente, é formulado como “confronto de sentidos” (FEDATTO, 2007, p. 34).

Em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux (2009[1975]), partindo do contexto da história francesa de dominação burguesa, reflete sobre a determinação da Língua Francesa pela escolarização nacional. Tal imposição trazia consigo objetivos políticos bem definidos, apesar de encobertos. Admitindo a língua como sistema fechado, altamente produtivo, por uma via formalista de apreciação, essa unificação possibilitaria comunicação fluente, mais límpida, entre esferas sociais opostas, nas relações corriqueiras de trabalho e na produção econômica. Sem problemas, se imaginarmos que o pacto de unificação linguística pressupõe aproximação entre classes antagônicas?

Entretanto, a unidade linguística instaura, propositalmente, condicionamentos, através de uma comunicação que facilita a produção capitalista, na medida em que possibilita a organização da mão-de-obra. Mas, retoricamente, trata-se, segundo Pêcheux (2009[1975]), de uma não-comunicação que submete e administra a dominação, que autoriza a divisão sob a aparência de unidade” (Ibid., p. 83), ao passo que mecaniza os trabalhadores, promovendo sua fidelidade à retórica do comando. O objetivo é desfazer um equívoco, a fim de estimular o entendimento no âmbito da produção

capitalista, mas manter outro, que sirva à administração do controle burguês sobre a classe operária. A unificação é uma ilusão que atua em favor da divisão, uma vez que “A forma unitária é meio essencial da divisão e da contradição” (Ibid.).

Políticas de segregação com *status* de inclusão contradizem a ideia de unificação linguística por uma unificação/igualdade social. Mesmo que se estabeleça legalmente uma língua nacional, no caso da língua portuguesa e de outras tantas, continua sendo um desafio lidar com sua diversidade.

Se refletirmos com Mariani, veremos que a opacidade linguística sempre foi, historicamente, ameaçadora à tramas políticas e fins econômicos. Basta recordar, com esta autora, a colonização linguística no Brasil e as diferentes e alternadas formas de silenciamentos jurídico e religioso impostos às línguas indígenas (MARIANI, 2008b, p. 2). A autora nos mostra como o auge desse processo, o Diretório dos Índios, simultaneamente impedia o uso da língua geral e impunha somente e definitivamente a língua portuguesa na colônia.

Ainda que, atualmente, as práticas políticas de silenciamento linguístico aconteçam de outras formas, porque em uma nação supostamente democrática as artimanhas precisam funcionar ao modo dissimulado e cínico, as línguas desconhecidas das autoridades continuam sendo, como eram as línguas faladas por jesuítas, africanos, indígenas e colonos, uma espécie de “invenção diabólica” (MARIANI, 2008b, p. 2), por seu caráter de opacidade aos olhos e ouvidos do dominador.

Presumimos — e isto é, por enquanto, apenas uma suposição — que, quando se torna aparente o insucesso no ensino da norma culta nas periferias, ou seja, quando a tentativa de unificação para/pela divisão e das formas de apagamento dos sentidos, de silenciamento e de produção do não-sentido falha (resultado, talvez, de uma contradição no próprio sis-

tema, uma vez que o fracasso de uns é condição estrutural, e que o sujeito é capaz de resistir às imposições), há um esforço, dentro do capitalismo, em absorvê-las, incorporá-las à ordem do capital, inseri-las no mercado e fazê-las gerar lucro.

Ignorar perenemente a existência de um grupo, sua língua, sua cultura, não preocupar-se em vigiá-lo, em avisá-lo das consequências da lei para controlá-lo pela autovigília de si, pode transformar-se em uma assombrosa ameaça. O sujeito insere-se em um poder disciplinar, sob um uma conjuntura que dita regras. Ao mesmo tempo, assegura-se a garantia de seus direitos, deixando-o a par também de seus deveres como cidadão. Ele, então, interioriza o olhar vigilante, para que esteja nele o princípio de sua própria sujeição (FOUCAULT, 1987[1975]), para que carregue consigo, cada qual, seus próprios grilhões.

Refletimos, na sequência, sobre a relação do sujeito com o espaço, o (não) lugar, a qual compreendemos como estando atrelada a modos de configuração social e determinação histórica que perpassam as relações até aqui abordadas, tendo língua, educação e escola — não só, mas também —, como fortes instrumentos de reprodução dos discursos dominantes.

3. Processos de gentrificação

Será que “valorizar” a língua e a cultura de uma classe, desenvolver estratégias de incentivo a um comércio interno em comunidades, oferecer áreas de entretenimento e diversão, além de cursos de capacitação para mão-de-obra especializada em serviços desprestigiados é uma conduta bem-intencionada? Ou seria um movimento político que atrai a confiança, feudaliza comunidades, concretizando um importante objetivo que permanece encoberto pela evidência de preocupação do Estado com a melhoria de vida da população? Objetivo este que consiste em oferecer ao favelado os

meios suficientes para que não abandone o seu lugar, espalhando-se por pontos privilegiados das cidades, acendendo conflitos em lugares que atraem turistas e os mais impactantes investimentos privados?

Por outro lado, pensemos: e quando uma favela atrai um determinado olhar cobiçoso do mundo? Neste caso, isto é, a depender das características do lugar urbanizado e de sua propensão a investimentos econômicos, as migrações tendem a aumentar de forma significativa. Como não reparar que a vista do Morro do Vidigal é deslumbrante? Com a favela urbanizada, pacificada, com investimentos econômicos e expansão do comércio, que mal haveria em ocupá-la? É possível que se inicie, em casos específicos, uma longa e gradativa expulsão dos favelados, promovendo-se um novo avanço da fronteira que separa as classes.

O primeiro avanço ocorre quando não há espaço para os mais pobres nos ambientes centralizados, o que os faz ocupar territórios até então impensados para a instalação de moradias. O segundo acontece a partir do interesse em lugares outrora ignorados, desenvolvendo-se fortes investimentos econômicos que dão início a processos de centralização. Se for aceitável pressupor tais funcionamentos, também é cogente que se imponham suspeitas sobre eles, evitando recair em descon siderações das heterogeneidades que constituem singularmente cada caso. Ou seja, é algo para pensar sobre.

A *centralização* (SMITH, 2007) transforma cidades em empresas que se expandem em torno do ideal de atratividade, de abertura a investimentos financeiros que favorecem alguns, mas expulsam milhares de pessoas, perpetuando a disparidade, ao passo que as privam de direitos básicos cinicamente antevistos na Constituição Federal. Smith (SMITH, 2007, p. 25) elucida que:

Enquanto que na cidade pré-capitalista foram as necessidades da *troca mercantil* que ditaram o movimento de centralização espacial, e na cidade industrial capitalista foi a aglomeração do capital *produtivo*, na cidade capitalista avançada são os ditames financeiros e administrativos que perpetuam a tendência à centralização. Isto ajuda a explicar por que certas atividades chamadas de serviços são centralizadas e outras são suburbanizadas, e por que a reestruturação das áreas centrais assume esta forma corporativa/profissional.

Trata-se de um círculo, de um processo que dá voltas e que pode retornar ao mesmo ponto, um fenômeno denominado *gentrificação* (SMITH, 2007). A médio e longo prazo, as transformações em áreas suburbanas, alavancadas por um propagado aumento da segurança – no Rio de Janeiro, isto se vem realizando com a instalação de Unidades de Polícia Pacificadora, as chamadas UPPs –, e seguidas pela construção de novos imóveis e a instalação e/ou ampliação do comércio local, modifica completamente a vida dos moradores mais pobres. Territórios simbólicos começam a ser tomados pelo Estado, não pela sua inserção na forma de garantir acessos e/ou direitos, mas pelo viés militaresco de ocupação.

À medida que a polícia ocupa as regiões, a fim de garantir a (ou promover sensação de) diminuição da criminalidade, os investimentos se alastram e as favelas adquirem maior valorização. Consequentemente, os custos ficam cada vez mais elevados, o que, aos poucos, pode tornar insustentável a permanência não só de traficantes (o que é divulgado como principal objetivo do Governo), mas também dos que não têm mais condições de sustentar um novo padrão de vida.

Historicamente, é possível que seja dotado de prestígio o que antes eram depósitos de excessos, e jogado fora o “resto humano”, mais uma vez, em um novo lugar. As reterritori-

alizações no centro e na periferia, estes enquanto construções simbólicas, conformam-se por um constante “em movimento na história” dos sentidos, demonstrado no social por mudanças de posicionamento, por discursos e práticas que adquirem novas acepções, que se inserem em outras condições de produção, assegurando ao sujeito a possibilidade de revezamento entre posições e ao sentido um incessante deslizamento.

Dependendo das circunstâncias em que se efetiva, o processo de urbanização promove o estilhaçamentos de histórias, de vidas, de inscrições subjetivas, nas formas como se deslegitimam certos sentidos em prol da convalidação de outros. Há uma injunção a “legalidades” estranhas, estranhas ao favelado, com as quais os sujeitos não se identificam. Com frequência, o modelo construído pela perspectiva do outro – da posição ideológica do outro – é repudiado pelo sujeito ao qual a cartilha se impõe, impulsionando-o a resistir nas fissuras da imposição, reconfigurando, reconstruindo, reinventado formas de inscrição. Também amiúde, a resistência pode ser significada pelo Estado como sinônimo de esboroamento de um ordenamento social, contraponto à civilidade, razão “justa” e suficiente para arrancar do favelado, na forma da lei, o merecimento pelo que lhe é concedido.

Talvez o problema resulte da ignorância do Estado, ignorância no sentido mesmo em que ignora a constituição histórica dos sujeitos e dos sentidos, pondo em prática projetos baseados na simples aplicação prática de um modelo cidadão, transferido de um a outro lugar.

Há um processo histórico que produz um imaginário coletivo, convertendo-se em axiomas legitimados pelas instituições de ensino e reproduzidos na família: a finalidade da formação escolar e acadêmica é a ocupação de um lugar privilegiado na sociedade. Isto faz problema, gerando redes de ensino automatizadas, bitoladas, reforçadoras e incentivadoras de disputas, como se houvesse uma essência própria à

natureza humana que validasse esse “salve-se quem quiser”. É como se, por força de uma vontade e de uma disposição kantianas, observadas em *O que é o esclarecimento* (KANT, 2011[1784]), o sujeito tivesse em suas mãos a possibilidade de alcançar a liberdade e o autocrescimento. Esse mesmo sujeito, quando não o alcança, é porque cede à preguiça, ao comodismo. Assim, a responsabilidade pelo fracasso do cidadão é associada, apagando-se os equívocos, a ele próprio e sua falta de determinação.

A propagação da educação como meio/instrumento para um “salto” na vida insiste em impor-se com autoridade, de modo que seja vista qual porta de entrada digna e eficaz para superar a pobreza, vencer a inércia, transpor obstáculos e promover a tão sonhada felicidade, que aparece, continuamente, colada à evidência de ascensão socioeconômica conquistada com empenho, a partir do mínimo propiciado pelo Governo. Ao que parece, os sujeitos da periferia não escapam à reprodução desta evidência, mesmo quando imaginam confrontar o sistema. Ratifico que não há essência nesse processo, mas construções históricas, produções de evidências. Há a ideologia trabalhando voraz e ininterruptamente.

De acordo com Mézáros (2008), a lógica do capital é incorrigível, o que anula a eficiência real de qualquer reformismo em políticas feitas para regular o político, debaixo do discurso de amenização das diferenças sociais, de sua erradicação por completo. Com base nesta afirmação, apresentamos, a seguir, uma reflexão possível sobre o (não) reformismo.

4. O (não) reformismo

Sobre o caráter iníquo da educação primária e secundária, Alves (2002), no campo da Economia, afirma que isto reflete características fundamentais da sociedade, e que não

se deve discutir o tema educação-desenvolvimento sem avaliar as conexões entre as estruturas do sistema educacional e a ordem socioeconômica em que se insere, porque “se a sociedade é bastante desigual [...], o sistema educacional refletirá tal situação, pois definirá *a priori* aqueles que serão capazes de entrar e seguir no sistema educacional” (Ibid., p. 541).

Indo mais adiante, o economista itera que a estrutura econômica, social e institucional do país se organiza para satisfazer, primordialmente, os interesses da classe dominante, sob o discurso político de “educação para todos” que serve para encobrir politicamente a promoção de distâncias cada vez maiores entre ricos e pobres. E o autor conclui que a melhor alternativa de política está em uma reforma educacional qualitativa, “que venha a modificar condições de oferta e demanda da educação, de modo a colocá-las em linha com as reais necessidades de recursos da nação” (Ibid., p. 542).

Apesar de concordarmos com Alves (2002) quando diz que a educação reflete as desigualdades sociais, discordamos veementemente de suas conclusões de base reformista. As reais necessidades de recursos da nação estão vinculadas a uma organização própria do sistema capitalista, o qual nutre-se do deleite de uma minoria em contraposição às misérias/mazelas de milhares de pessoas, que têm como alternativas permanecerem como explorados, ou irem em busca de migração socioeconômica, transpondo obstáculos, determinações, através de formação técnica e/ou superior, para assumir, não raro, um lugar nas estruturas de poder.

Como aponta Silva (2007, p. 155),

a posição de sujeito-aluno se constitui como sujeito de um discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado pelo apagamento do político que as determina.

Estas relações querem mais do que oferecer educação e formação de qualidade, mas fazer circular um imaginário edificado pelo Estado, que sirva à regência de seus ideais sempre conectados com as relações de produção-reprodução do mundo capitalista.

Determinados sentidos circulam socialmente como verdades, institucionalizando-se em sistemas de legitimação em que se reproduzem práticas de fechamento da interpretação (ORLANDI, 2008). Como lemos em Costa (2011, p. 25), a escola

se encontra inscrita nas relações de poder de uma sociedade e tem seu funcionamento determinado, primeiramente, pela ideologia. Entendendo que a ideologia funciona, à luz da Análise do Discurso, de maneira a produzir um tecido de evidências, temos o que visa produzir a escola: um “consenso”, um tecido de evidências dentro de um grupo social, de modo que tenha o seu poder legitimado para que cumpra o seu papel de “reprodução cultural”.

Dentre os sentidos evidenciados nesta instituição, estão aqueles previstos diante da pergunta “O que é um cidadão?”. E o que se ensina acerca do que é um cidadão, por si só, define o que não o é. As respostas tidas como corretas são encontradas nos livros didáticos, em componentes curriculares, nos verbetes de dicionários e na figura de autoridade do professor/educador. Esta sobreposição do “certo” sobre o “errado” na legitimação de sentidos resulta de processos discursivos historicamente determinados, os quais produzem tecidos de evidências que geram a crença em um poder, em uma verdade. E consolida-se, por meio de uma série de produções, o objetivo de ajustar os sujeitos, submetendo-os, através da repetição contínua de práticas que integram rituais ideológicos, à ideologia dominante.

A educação brasileira reproduz a sonegação da relação entre produção de conhecimento e aberturas a reflexões que promovam emancipações, acarretando mudanças na estrutura profunda do sistema, a fim de que se invista, mormente, na igualdade entre os homens. Muito ao contrário, certas possibilidades de compreensão são fortemente negadas, mas de modo velado pelo eficiente discurso de democracia e liberdade. A historicização de *Causa e efeito* em sua relação com a cidade parece corroborar e, ao mesmo tempo, questionar a ideologia dominante nesse sentido, encontrando, em sua compreensão, um limite imposto pelo quanto se mantém atrelado a interpretações dadas de antemão.

O Estado está sempre dividindo com o cidadão a responsabilidade pelo seu sucesso, fazendo propaganda dos investimentos, mas o faz amargar, à penumbra, ao encobrir os empecilhos que travam as condições de ascensão da maioria, o sentimento de culpa por seus fracassos.

Considerações finais

Por ora, concluímos advertindo que não se tem como premissa que a referência ao funcionamento do capitalismo seja associada a qualquer coisa como uma máquina e que a menção ao privilégio de classe seja entendida como repúdio a um amordaçamento cruel e consciente. Em uma ininterrupta necessidade de readaptação, o capitalismo pode sim ser considerado metódico, enquanto dotado de uma estrutura, mas a forma como se re(con)figura só é analisável em um “só depois” histórico.

É imperativo trazer Pêcheux (2012[1982]) para declarar que as lutas ideológicas não opõem tão evidentemente classes e posições prévias. Se assim fosse, isto autorizaria, aliás, contra-ataques definidos, como em uma guerra em que a aniquilação do adversário significa o fim de sua dominação. As reproduções/transformações das relações de luta envol-

vem choques “que questionam a definição e fronteira do ‘discurso político’, na medida em que elas se baseiam nos processos, através dos quais o domínio/exploração capitalista se reproduz, na medida em que ela se adapta, transforma, reorganiza.” (PÊCHEUX, 2012[1982], p. 114-115). “Reprodução” não deve ser compreendida como “repetição do mesmo” (Ibid.). Pode ser de grande auxílio, pensando nas proposições de Althusser (1980) sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, abordar os processos de reprodução ideológica como local de resistência múltiplo. É assim que penso a escola como local no qual surge o “imprevisível contínuo, porque cada ritual (como prática regular) ideológico [...] se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções” (PÊCHEUX, 2012[1982], p. 115).

Nesse processo de interpelação/identificação, jamais completo ou total – a não ser por ilusão de –, espaços de resistência e falhas podem deslocar o efeito das filiações de sentido (MARIANI, 2000, p. 2). Uma provocação fica sendo a de avaliar, sem a obrigação de oferecer respostas definitivas – qual seria a perspectiva de ação dos profissionais de educação diante dessas quebras contínuas de rituais que obrigam a retomar/reinventarem-se (sem que, necessariamente, repita-se o mesmo) as reproduções ideológicas.

Considerando esse panorama, não nos ocorre pensar em transformações realmente impactantes sem o apoio de uma intelectualidade engajada, que formule práticas teóricas sobre o social e sobre as possibilidades de sua reinvenção. É necessário que os intelectuais realmente preocupados com a viabilização de transformações sociais fundamentais estejam vinculados aos grupos de militantes que compartilham do mesmo anseio por imperiosas superações – como o fez, por exemplo, Foucault, descrito por Roudinesco (1994, p. 12) como um “militante da coisa intelectual”, que se esforçou em pensar a articulação entre a prática filosófica e os outros ti-

pos de práticas –, para que se construam, em escalas significativas, relevantes e imprescindíveis mudanças.

Referências

- ALVES, Denisard Cnéio de Oliveira. Educação, desenvolvimento econômico e distribuição de renda: a experiência brasileira. In: PINHO, Diva Benevides; VASCONCELOS, Marco Antonio Sandoval de (Org.). *Manual de Economia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.
- COSTA, Marcos Sá. *Estereótipo e paráfrase, resistência e polissemia: charges sobre educação em uma perspectiva da análise do discurso*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- FEDATTO, Carolina. *Margens do sujeito no espaço urbano*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011[1970].
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987[1975].
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993[1979].
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1927].
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- KANT, Immanuel. *O que é esclarecimento?* Trad. Paulo Cesar Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Viaverita, 2011.

MARIANI, Bethania. Sujeito e sentido: efeitos de linguagem. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOLL*, Campinas, 2000.

MARIANI, Bethania. Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Cardernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, n 36, p. 27-44, 2008.

MARIANI, Bethania. Quanto vale uma língua? O apagamento do político nas relações econômicas e linguísticas. *Revista Encontros de Vista*, 2. ed., 2008. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/quanto_vale_uma_lingua_o_apagamento_do_politico_nas_relacoes.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2016.

MARX, Karl. *O capital: crítica de economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013[1867].

NOVY, Andreas. *A des-ordem da periferia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ORLANDI, Eni. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012[1966], p. 21-54. Publicado sob pseudônimo de HERBERT, Thomas.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009[1975].

PÊCHEUX, Michel. Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 3 ed. Campinas: Pontes, 2012[1982].

ROUDINESCO, Elizabeth; et. al. *Foucault: leituras da história da loucura*. Tradução de Maria Ignes Duque Estrada. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVA, Mariza Vieira. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

SMITH, Neil. Gentrificação, a fronteira e a reestruturação do Espaço urbano. Trad. Daniel de Mello Sanfelici. *GEOUSP Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 21, p. 15-31, 2007.

[Recebido: 08 ago. 2016 — Aceito: 31 out. 2016]

ENTREVISTA

A INQUIETAÇÃO DOCENTE REVERBERA EM LUTA CONSTANTE E ESPERANÇA

Entrevistada Profa. Doutoranda Elizia de Souza Alcântara
Entrevista concedida a Edmario Nascimento da Silva¹



Inquietante e defensora da vida, com enorme senso de justiça e respeito pelo ser humano, Elízia Alcântara desde cedo sentiu o coração bater em compasso composto pela temática da educação. Ainda em sua primeira juventude, sentiu o impulso para pensar com agudeza as conexões entre a teoria educacional e as realidades para as quais eram projetadas. Já no 2º grau, em suas aulas de didática, percebia o

¹ Mestrando do Programa de Mestrado em Crítica Cultural, UNEB/ Campus II, Alagoinhas-BA. Endereço eletrônico: edmarioadv@gmail.com.

descompasso entre o que preconizavam as leis e a forma como a escola se apresentava para os alunos. A partir de então, estimulada pela curiosidade e impulsionada pela recém descoberta relação de afeto e responsabilidade com a educação, mergulhou com vontade não só nos livros, mas também na poesia que a cercava em forma de contatos humanos singulares tanto em sala de aula como na luta por uma educação para a vida e a cidadania. Inquieta, motivada, com um forte desejo de transformação, atuou também na militância por melhores condições para os colegas professores, doando-se durante quase uma década como representante sindical de reconhecida liderança. Intelectual orgânica e acadêmica, mestrou-se em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, campus Alagoinhas, pesquisando com muita sensibilidade os quadrinhos da Turma do Xaxado. Agora doutoranda no Programa Multidisciplinar da UFBA, dá mais um passo em direção as contribuições para o aperfeiçoamento da educação. Para conhecer um pouco mais a luta pelos direitos à educação desse ser humano surpreendente em suas próprias palavras, oferecemos a entrevista a seguir.

Silva: Diante do tema “Linguagem, educação e democracia”, deste periódico da Grau Zero, gostaria que a Sra. falasse um pouco sobre a sua trajetória como professora militante, comprometida com a formação crítica dos sujeitos de direitos, oriundos de escolas públicas e filhos da classe trabalhadora, e engajada na luta do Sindicato dos Professores?

Alcântara: Em 1987, aos 18 anos, conclui o curso de Magistério de 1º Grau, na cidade de Pojuca, no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco. Recordo-me, que nessa época, já questionava nas aulas de Didática o processo educacional, principalmente, ao estudar os capítulos, artigos e parágrafos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Durante a leitura do capítulo III, artigo 21 que dizia: “o ensino de 2º grau

destina-se à formação integral do adolescente”, as desconfianças surgiam, ficava inquieta, interrogava a professora, apelava para que relacionássemos o que dizia a “lei” e o que a escola oferecia etc. Assim, iniciava no ambiente escolar, a minha caminhada de militância em prol de uma educação justa, democrática e de qualidade. Inquieta para voltar a estudar, com sede de novos conhecimentos e comprometida com os meus projetos de vida, decidi – no ano de 1993 – frequentar o curso Estudos Adicionais ao Magistério de 1º Grau, área de Comunicação e Expressão, na cidade de Alagoinhas. Nesse período, o embate se deu nos encontros da disciplina Língua Portuguesa ao trabalhar com as noções de texto e gramática normativa. Ao pensar sobre o uso da linguagem na escola, sempre percebia uma fronteira entre a língua oficial e o falar do estudante. Na escola prevalecia o conhecimento linear, objetivo e racional em detrimento dos saberes plurais que circulavam na escola. Em 1991, obtive a licenciatura em Letras Vernáculas, na Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, antiga FFPA. Na graduação, ocorreram mais inquietações (a universidade “prepara” para quê?), lutas discursivas (o que faço com tantas teorias quando enfrento uma sala de aula com mais de 40 estudantes, com sérias dificuldades na aquisição das chamadas “competências e habilidades linguísticas”, etc.), releituras do conhecimento (como a literatura é “trabalhada” na escola? Por que a aula de Português engessa a língua num amontoado de regras gramaticais? E o tecido cultural? Não é levado em consideração?), etc. O curso de Especialização em Estudos Literários veio em 1998. Mais um desafio. Nova caixa de ferramentas: linguagem, cultura, narrativas, saberes locais, sujeito social, político e histórico, ressignificação do que é literatura, universidade aberta, etc. Após muito tempo afastada das discussões acadêmicas, decido cursar o Mestrado em Crítica Cultural em 2013, também pela Uneb (Alagoinhas). Atualmente, sou doutoranda no Programa Multidisciplinar da UFBA (Cultura e

Sociedade), pelo IHAC- Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. De lá para cá, vivi múltiplas descobertas! Fiz releituras do que é produzir conhecimento, senti na pele o que é ser professora de escola pública, defendi o direito a uma educação que nos faça problematizar a dinâmica social, participei de movimentos grevistas, encarei policial militar me intimidando ao perguntar se eu era a “líder” do movimento realizado por estudantes, fui membro (nas funções de coordenadora sindical e secretária) do Núcleo Sindical APLB em Pojuca por 09 anos (isso porque nunca encontramos quem quisesse assumir a tarefa) e hoje, continuo militando em sala de aula (seja como professora de turmas de nono ano, de escola pública, seja como estudante do doutorado), nas praças públicas, nas atividades sindicais (deixe as funções, mas me mantenho como professora), nos seminários, congressos, na vida, etc.

Silva: Todas as nossas relações se constroem a partir da linguagem, a qual relaciona-se com o poder e as divisões sociais. As produções discursivas não estão dissociadas das questões políticas, econômicas e sociais, tornando os estudos linguísticos, literários e culturais de suma importância no contexto escolar, sindicato e demais espaços da comunidade. Considerando a sua atuação nestes espaços, como a Sra. dimensiona o impacto social da sua formação docente na área de linguagem?

Alcântara: Para essa questão, trago a fala do professor/teórico colombiano Omar Rincón quando diz que “precisamos de uma comunicação que provoque rupturas e forneça novas leituras do que somos”. Dialogo com essa afirmativa porque é inegável que o processo de comunicação é uma potência imprescindível para compreendermos e intervirmos no mundo, nas relações sociais, na organização do pensamento, na formação das instituições, nos movimentos populares, nos modos de vida, bem como nos múltiplos olhares sobre o que nos cerca: a nossa linguagem, nosso corpo, dese-

jos, horizontes de expectativas, natureza, sonhos, etc. Desse modo, como estudante-professora-pesquisadora que realiza operações do conhecimento nos diversos lugares, reconheço o significado da minha formação docente no enfrentamento das questões sócio-político-culturais da vida contemporânea. No meu trabalho com a linguagem, proponho uma prática pedagógica do “perguntar” e do “desconfiar” diante das “certezas” que nos são impostas. A sala de aula é um espaço de subversão. É preciso problematizar as ideias normatizadas, os binarismos, as estratégias de exclusão, a maquinaria forjada pelas relações de força e poder. De fato, identificamos as interdições, a colonialidade do ser, do saber e do poder, as concepções sedimentadas de quem “nasceu” para controlar e os que devem ser “controlados”, mas podemos minar essa lógica do biopoder a partir da releitura não só pelo plano do conhecimento, mas fundamentalmente, pelo o que somos, desejamos, queremos e lutamos.

Silva: Em seu entendimento teórico e prático acerca do tema em questão, a educação tem buscado solucionar os problemas sociais, principalmente, aqueles em torno do direito à educação democrática e pública de qualidade?

Alcântara: Quando penso no termo “democracia” vem à tona uma série de conflitos. Primeiro, no que diz respeito ao regime político, a democracia é ilegítima. Há sim, um pseudo processo democrático. Vivemos numa “doce ilusão” de que sabemos escolher os nossos representantes e além disso, depositamos os nossos sonhos em suas mãos. Sim, eles nos representam. Sim, eles nos protegem. Sim, eles criam leis para serem cumpridas e nos beneficiarem. Não! Decididamente, não! Eles (calma rrsrs...ainda há representantes sérios no Brasil!) violentam os nossos direitos. Segundo, se a democracia também propõe o cumprimento dos direitos sociais, mais uma vez, o ato democrático cai na ilegitimidade. Quanto à educação, o artigo 205 da Constituição Federal pontua “A educação, direito de todos e dever do Estado e da

família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Pensemos agora, em todos os movimentos pela educação democrática e de qualidade. Existiram avanços? Sim! Ainda enfrentamos sérios e graves problemas? Sim!

O Estado democrático de direitos traz a educação subjugada aos modelos coloniais (reforma do ensino médio, escola sem partido, lei da mordaza, reforma previdenciária e todos os desdobramentos do golpe atestam o massacre com todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação no país). A família vive uma reconfiguração na dinâmica contemporânea e o sentido de educar perpassa também por novos olhares (ainda persistem algumas posições tradicionais, mas os pais estão buscando participar efetivamente das produções escolares). Tem-se uma política educacional engessada, uma escola que não legitima a diversidade porque ainda está presa a um currículo normatizador, disciplinar, desconectado com dimensões simbólicas da cultura, etc., todavia não podemos recuar! A hora é de resisitir! A hora é de buscar modos alternativos de produção na escola, nas praças, nas ruas, nas comunidades, etc.

Silva: A Sra. sempre foi às ruas, praças, câmaras de vereadores, centros culturais etc. para defender os direitos dos estudantes, a qualidade da educação, a valorização dos professores, tornando-se um exemplo de “militância intelectual e orgânica”, ou melhor, de cidadã. Como a Sra. avalia o modo como os governantes atuais têm deliberado no tocante à educação e acolhido as reivindicações da categoria?

Alcântara: (rsrsrsr)...Penso que já respondi a essa questão. Em todos os planos (federal, estadual e municipal) o que presencio e acompanho, é um total descaso com as questões educacionais. Incorporou-se o pensamento de que o professor precisa mendigar o que é seu por direito. Vale

destacar que as lutas sindicais em todo o país se voltam para o cumprimento do que é garantido na legislação educacional. Há leis, porém não são legitimadas. Muitos Estados não têm cumprido a Lei do Piso. Há municípios com planos de cargos e remunerações obsoletos. Outros, já reformularam, contudo alguns prefeitos engavetam e dizem: inviável aprovar porque foge à lei orçamentária. Quando se deflagra uma greve, é sempre considerada ilegal. O executivo corta os dias, amedronta os participantes, coloca a comunidade local contra os trabalhadores/trabalhadoras em educação, desencadeando o ciclo de retaliações, etc.

Silva: Em que medida a fragmentação discursiva dos diversos grupos de professores, que criou subcategorias (federal, municipal, estadual; educação básica e ensino superior etc.), fragiliza a organização de uma luta por condições mais dignas para os professores?

Alcântara: A compartimentalização dos discursos (fala-se tanto em multirreferencialidade, transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade na educação...) desestabiliza a conquista dos direitos por todos os profissionais da educação. Cito aqui, como exemplo, alguns municípios que elaboram o plano de cargos e remunerações apenas para os professores. Outros, já criam um plano unificado que contemple todos os profissionais da educação (porteiro, merendeira, motorista, etc.). A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) orienta que o plano seja unificado. No caso específico dos professores e professoras das variadas modalidades de ensino, reconhecemos que há especificidades nas reivindicações, contudo a luta maior é pela valorização de todos! Fragmentou-se as pessoas, os professores, os sonhos, as expectativas. Há os professores da pré-escola, do fundamental I, fundamental II, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação superior e assim, os (des)governantes institucionalizam o esquitejamento dos professores. Sabemos que essa lógica não é gratuita. O que

se constrói é articulado de forma perversa, no binômio saber-poder. Cabe, a nós, trabalhadores e trabalhadoras em educação, traçarmos novas táticas de enfrentamento, além das conhecidas.

Silva: O movimento político dos professores do “Território de Identidade Agreste Alagoinhas / Litoral Norte – Bahia” tem discutido a reforma do ensino médio? Será que este formato educacional atende à realidade dos estudantes desta região?

Alcântara: A Bahia é dividida em 27 territórios de identidade. Ultimamente, tenho acompanhado as ações em meu município – Pojuca, pertencente ao território metropolitano de Salvador. Não tenho como analisar com propriedade o movimento político dos professores dos demais municípios. Quanto à reforma do ensino médio, essa é um dos pontos reivindicatórios da greve nacional prevista para o dia 15 de março de 2017. A CNTE afirma que a medida provisória nº 746 que trata da reforma do ensino médio é uma ação violenta contra a educação brasileira. Destaca que um dos pontos da reforma é reduzir a aprendizagem dos estudantes aos ditames do mercado e fomentar a privatização das escolas e a terceirização dos professores, sem falar no empobrecimento do currículo e outras questões. O formato não atende às necessidades nacionais e nem as locais. É um “pacote pronto” que nos querem “enfiar goela abaixo”.

Silva: De que modo, os estudantes têm participado destas discussões?

Alcântara: Em Pojuca, aproveitamos os momentos de assembleia sindical para analisar as consequências dessa reforma. Na escola, promovemos rodas de conversa com os estudantes, levantando os pontos cruciais e abrindo debates. Realizamos também, aula pública nas praças com o objetivo de atingir a comunidade local. Elaboramos carta aberta à comunidade explicando os efeitos dessas reformas (previdenciária e do ensino médio). Agora, é importante dizer que

esse movimento deve passar por todos os envolvidos na comunidade escolar. Ninguém deve ficar de fora! Fora á lei da mordança! Fora, Temer!

Silva: Os leitores da Grau Zero são pesquisadores, estudantes e professores. Que mensagem a Sra. deixa para eles no tocante à educação e democracia?

Alcântara: Boaventura de Sousa Santos, em *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política* (2010) nos provoca: “ A possibilidade é o movimento do mundo”. E para criar esse movimento de possibilidade, não caia na educação da certeza, da “verdade absoluta”, da fixidez do conhecimento. Em qualquer espaço. Em qualquer lugar. Em qualquer circunstância, DESCONFIE!

A vida, o que produzimos em cada canto, as relações construídas, o nosso corpo, nossos desejos, as nossas escolhas, as nossas identificações e subjetividades são pulsões de interrogação.

Você pesquisador,
Estudante,
Professor,
Busque possibilidades.
Possibilidades para a esperança!

Silva: Salve, Elizia!

ENTREVISTA

**TECENDO O LABORATÓRIO ETNOGRÁFICO ESCOLAR
NOS CURSOS DE LETRAS**

Entrevistada Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira
Entrevista concedida a Evanildes Teixeira da Silva¹



[...] Ir apenas visitar a escola é uma bobagem, é preciso que cada um de nós se inscreva como interlocutor desse espaço que se constitui como lugar de produção de conhecimento e de cultura. [...]

Áurea Pereira

¹ Mestra em Crítica Cultural /Pós-Crítica (UNEB). Endereço eletrônico: evanildesteixeira@gmail.com.

O “chão da escola” é uma palavra-chave na história de vida da professora e pesquisadora Áurea Pereira. O seu envolvimento ultrapassa a responsabilidade ética com a educação, academia e contextos escolares. Trata-se de um ato performático com a comunidade rural, uma escuta sincera de todas as suas vozes, uma vivência de partilha de experiências, construindo (auto)biografias de si e do outro. Esse enlace produz conhecimentos e perspectivas de mudanças no cenário educacional e na vida. Sobre a sua formação docente, ela traduz nas palavras “sou cria da UNEB”, sendo uma das vozes relevante nos estudos dos cursos de Letras desta instituição por conhecê-la de “dentro” e de “fora”. Desvirtuando de formas prontas, constrói outros movimentos teóricos com base no “terreno do vivido”.

Investiga os processos de construção cultural, social e político do letramento em comunidades rurais, conhecendo os modos de vida, as práticas discursivas orais e escritas que contribuíram com a construção da cultura letrada nos espaços rurais de Alagoinhas – BA e municípios vizinhos. Atua nos grupos de pesquisa: GRAFHO - Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral; GEREL - Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens; e, GEPHEG - Grupo de estudos e pesquisas em história, educação e gênero. Publicou e organizou os livros: “Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas”; “Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento”; “Estágio e Prática Pedagógica: letramentos e tecnologias digitais na sala de aula”; “Letramentos no estágio supervisionado e formação de professores”, dentre tantos capítulos e artigos publicados.

Áurea Pereira foi contemplada com o prêmio “Professor Nota 10” da Fundação Victor Civita, em 1999, homenageada por muitas turmas de Letras da UNEB e reconhecida pela comunidade rural, urbana e acadêmica de Alagoinhas

pelo seu comprometimento com as histórias de vida de quem quer “andar na pisada de quem sabe mais”. Dialogamos nas linhas que seguem sobre as tecituras que vão sendo trama-das em Letras, o contexto escolar, as narrativas de vida como exercício da cidadania, atentando ainda para a necessidade da ousadia das pesquisas etnográficas escolar numa perspectiva crítica e cultural.

Silva: O que dizer sobre a sua trajetória na UNEB?

Pereira: A UNEB foi inicialmente, a primeira universidade que conheci e fui me constituindo como acadêmica e professora de Língua Portuguesa. Eu sou cria da UNEB. Fui aprovada no vestibular da UNEB em 1992. Fui uma estudante que dividia o tempo entre universidade, trabalho e família. Mas antes mesmo de estar na universidade, eu já havia determinado que seria professora universitária, lembro-me que tinha 12 anos na época e isso se concretizou. Terminei meus estudos na graduação em 1996. E disse para mim que retornaria para a UNEB como professora. De 1997 a 1998 fiz Pós-graduação *lato senso* em Linguística Aplicada ao Ensino do Português (UEFS). Como já era professora da Educação básica procurei me dedicar mais a *práxis* pedagógica, eu gosto muito do chão da escola, mas mesmo gostando de estar na ali, comecei a vislumbrar o retorno à universidade como professora, por isso continuei estudando, pesquisando e participando de eventos. Em 2004 retornei para o campus II, como professora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. De 2006-2008, fiz o mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), tendo como objeto de pesquisa – A construção de Letramento na comunidade rural de Saquinho, Inhambupe (BA). E de 2010-2014, cursei o doutorado em Educação e Contemporaneidade (UNEB) com estudos de letramentos sociais nas histórias de vida de mulheres idosas do TOPA, na comunidade rural de Saquinho. No dia 03 de março de 2017,

completo 31 anos de docência. Desse período estive como professora, vivenciando o chão da escola, da Educação Básica por mais 25 anos. Como professora unebiana, tenho procurado me dedicar a pesquisa na formação docente e aos estudos dos letramentos sociais, culturais e didáticos. Atualmente, no cargo de diretora do Departamento de Educação, tenho dividido meu tempo entre a parte administrativa e a vida acadêmica como orientações de estudantes de TCC, IC e mestrado.

Silva: O seu envolvimento com a UNEB é norteado pelo afeto, saber docente e competência administrativa. Percorrendo pelo caminho de estudante, formadora docente, pesquisadora e diretora do Departamento de Educação do campus II da UNEB. Quais foram as principais conquistas dos cursos de Letras nos últimos 10-20 anos?

Pereira: Falando do nosso curso de Letras, que se destaca como um dos cursos mais antigo da UNEB, criado em 1972 na FFPA (Faculdade de Formação de Professores de Alagoínhas). O curso passou nos últimos vinte anos por mudanças no quadro docente. Hoje, nós temos um corpo docente de doutores e mestres, com o mínimo de especialistas. Acredito também que a implantação de cursos de doutorado na UFBA contribuiu muito para a formação da maioria do corpo docente dos cursos de Letras das universidades estaduais e da UFBA também; lado a isso, tem-se os cursos de Pós-Graduação *lato senso* e *stricto senso* nos cursos de Letras que foram implantados nas universidades estaduais, especificamente a UEFS que criou o curso de Mestrado em Diversidade Cultural e a UNEB, campus I, criou o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e o campus II, nosso Departamento criou em 2008 o curso de Mestrado em Crítica Cultural. Em nosso Departamento, o curso de Letras tem um dos currículos mais avançado das quatro universidades estaduais no que tange ao núcleo pedagógico, apesar dos problemas apresentados de carga horária e ementa. Para dar conta desses desa-

fios, o Colegiado de Letras tem organizado reuniões para discutir o reordenamento e redimensionamento do curso de Letras.

O Curso de Letras, nos últimos anos, destacou-se na pesquisa. Basta observarmos a quantidade de projetos de IC (Iniciação Científica) aprovados nos últimos cinco anos; além disso, a implantação do curso de Mestrado em Crítica Cultural foi um avanço importante para a universidade e para o campus II e região. Destacam-se outros financiamentos de pesquisas que foram contemplados através de projetos de pesquisa da CAPES, CNPq e FAPESB.

Silva: Os estudantes de Letras lidam com uma fauna de perspectivas no campo da linguagem tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados. Em sua opinião, qual o perfil dos estudantes de Letras na contemporaneidade?

Pereira: Atualmente, vejo cada vez mais os estudantes de Letras participando de projetos de pesquisa, extensão e ensino e isso me alegra muito, porque se percebe que há um engajamento dos estudantes e professores com as ações acadêmicas da Universidade, sejam com projetos de extensão, ensino e pesquisa, há um movimento que tende a melhorar a “cara da universidade pública”. Nossos estudantes de Letras tem um perfil um pouco diferente dos estudantes de “meu tempo”, e isso acontece devido a mudança no currículo, mas sobretudo, aos professores envolvidos com projetos e ações do departamento. No meu tempo de estudante de graduação se falava muito pouco sobre os projetos dos professores. Penso que quanto mais divulgarmos os projetos de pesquisa dos professores como estaremos garantindo a participação dos estudantes e oportunizando uma vida acadêmica mais saudável e rica de experiências. Em meu tempo de estudante, tivemos professores excelentes, mas não tinha o tom científico de hoje.

Nosso estudante, em sua maioria vem de escola pública da região, pertence à classe baixa e média baixa, possui

pouco poder aquisitivo; além disso, uma parte desses estudantes escolhe Letras porque não consegue ser aprovado em outros cursos e em outras universidades; e em outros casos, eles escolhem o curso porque não querem sair da cidade. Apenas uma pequena parte escolhe o curso de Licenciatura em Letras porque deseja ser professor pesquisador. Os estudantes que se envolvem com IC tomam, em sua maioria, outra direção acadêmica, que é fazer a seleção de mestrado e seguir a carreira acadêmica, tornando-se professores de ensino superior; e ainda, outros iniciam a docência na educação básica no estágio, começam a tomar gosto pelo curso e pela profissão e fazem concurso para professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio.

Silva: Considerando que os entraves dos cursos de Letras ultrapassam a questão curricular, faz-se necessário pensar também o modo como eles estão organizados. Nesse sentido, o que pensa sobre a estrutura dos cursos de Letras/UNEB?

Pereira: Penso que no tocante ao ensino, temos avançado bastante, mas precisamos de mais laboratórios e projetos que permitam nossos estudantes a vislumbrarem de forma precisa o lugar que cada um tem no curso de Letras e como está se inscrevendo e escrevendo sua experiência no curso. Então, acredito que se ousássemos mais com um currículo que emancipasse o mais cedo possível a experiência com a pesquisa-ação e experiência etnográfica escolar, estaríamos numa situação mais desafiadora, mas ao tempo mais confortável, porque certamente estávamos vislumbrando coisas diferentes. Dessa experiência, com a orientação dos professores, os estudantes poderiam eleger os componentes curricular e referencial teórico que pudessem nortear a biografia acadêmica do estudante de Letras com a etnografia escolar bem diferente do que vivemos hoje. Nesse caso, os estudantes inscreveriam e escreveriam seu currículo, seus projetos de pesquisa e extensão, sob as orientações de pro-

fessores. Nesse caso, eles poderiam adquirir mais autonomia, seriam os autores de sua vida acadêmica, porque construíram para si um currículo baseado em suas inquietações de aprendizagem e pesquisa.

Silva: Fale um pouco mais como seria este ordenamento de Letras a partir do laboratório etnográfico escolar?

Pereira: A palavra ordenamento dá a ideia de colocar em ordem o curso de Letras e parece-me que a ideia não é essa. A proposta é construir um curso de Letras com perspectivas que atendam as demandas do “chão da escola”, contemplando os saberes dos estudantes da educação básica. Eu penso que primeiro deveríamos conhecer as escolas, os currículos das comunidades que estão nas salas de aulas e por último o currículo imposto à escola. Para mim essa tarefa seria feita a partir de um laboratório etnográfico escolar. Se conseguirmos fazer esse primeiro enfretamento, acredito que nos livraremos de um currículo etnocêntrico engessado, elaborado por pessoas que não pensam educação e nem fazem educação e nunca estiveram numa sala de aula de uma escola pública, por isso precisamos das etnografias e biografias escolares para conhecer melhor os saberes e desejos dos sujeitos que tecem o cotidiano escolar.

Silva: A linguagem é uma das possibilidades de questionar as representações e conquistar os direitos. A linguagem, a educação e a democracia estão interligados, tornando possível a atuação crítica dos sujeitos. Quais são os desafios para a docência do ensino superior, no sentido de instrumentalizar os sujeitos para desconstruir as arbitrariedades dos discursos que impedem o aperfeiçoamento dos mecanismos democráticos de participação e efetivação de direitos?

Pereira: Um dos desafios na formação docente é conhecer as realidades educacionais para depois discutir e construir teorias. Não creio em discursos elaborados e concebidos por pessoas que não conhecem os diversos modos de fazer educação e nem conhecem os sujeitos que estão no

“chão da escola”: professores e estudantes. Criar teorias sem conhecer a práxis desses sujeitos é difícil e desrespeitosa. Creio que se os professores do ensino superior e que trabalham nos cursos de licenciaturas adentraram as escolas e suas salas de aulas interagindo com os protagonistas que estão lá tecendo o cotidiano escolar, poderão dar excelentes contribuições para a construção de uma nova escola com o currículo que dê visibilidade aos saberes linguísticos, sociais, culturais e políticos que estão presente ali.

Silva: O que é a etnografia escolar na perspectiva da crítica cultural?

Pereira: Penso que a etnografia escolar na perspectiva da crítica cultural seria tomar a escola como espaço de aprendizagens, construção de conhecimento e lugar de produzir cultura. Ali as pessoas vão se inscrevendo e se reescrevendo, como diz Geertz (1989, p.14)²: “inscreve o discurso social: ele o anota”. Ir apenas visitar a escola é uma bobagem, é preciso que cada um de nós se inscreva como interlocutor desse espaço que se constitui como lugar de produção de conhecimento e de cultura. É tomar partido com o que está acontecendo, é conhecer e respeitar os saberes, as crenças, os valores e as atitudes expressas nas biografias de nossos estudantes e suas práticas socioculturais, bem como suas inquietações que estão registradas nos corredores das escolas, nas paredes, nas músicas que escutam, nas roupas que usam, nos livros e revistas que leem. É preciso um olhar sensível, um olhar humano para conhecer a tessitura do cotidiano escolar, observando seus tecidos, as linhas e as cores que foram escolhidas e as que foram impostas.

Silva: O livro “Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento”, resultado da sua pesquisa de mestrado, demonstra as formas de letramento na comuni-

² GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

dade rural de Saquinho- Inhambupe, evidenciando o poder da oralidade das narrativas dos idosos. Em que medida a prática oral e escrita na comunidade rural tem proporcionado ferramentas para a cidadania?

Pereira: Reconhecer os letramentos sociais da oralidade e da escrita, bem como as memórias da ancestralidade e as práticas culturais dos moradores de Saquinho, é respeitar um legado cultural e história de um povo que habita ali por mais de 300 anos. Isso para mim se constitui como caminho para o exercício de cidadania. E a escola pode se apropriar das narrativas dos idosos para elaborar aulas e preparar materiais didáticos escolares, além de preparar aulas de campo com os estudantes para conhecer a comunidade. Seria maravilhoso se as escolas preparassem o planejamento escolar colocando como foco, as memórias da escola, da comunidade, das famílias, das ruas, dos rios e etc. E a partir daí, poder elaborar projetos com seus pares que pudessem partir de debates, fórum e encaminhamentos feitos por estudantes em diálogo com os professores. Acredito que as narrativas do livro supracitado permitem pensar uma proposta didática decente para Saquinho. O primeiro lançamento do livro “Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento” foi feito na comunidade rural de Saquinho e há uma cena que ficará para sempre em minha memória: mais de 70 pessoas (setenta) compraram livros e pediram autógrafos. Os livros eram para os netos, os filhos, os sobrinhos, os genros e noras. Eu percebia ali o vínculo de pertencimento que as pessoas demonstraram ao ter acesso ao livro.

Silva: O seu atual projeto de extensão é “Lendo nas escolas, ruas, praças e zona rural: Ler é viver... “. Como a comunidade tem recepcionado este projeto de intervenção social?

Pereira: “Lendo nas escolas, ruas, praças e zona rural: Ler é viver... “é um presente. Esse projeto tem permitido viver experiências maravilhosas levando a literatura para

peças idosas, crianças, adolescentes, jovens e adultas. A leitura na praça nos oportuniza em poucas horas dialogar de forma literária com pessoas de lugares diferentes. Ali as pessoas demonstram a intimidade com a literatura. Não importa se o livro é para criança, adulto, adolescente ou idoso, o que está em jogo é o gosto literário, é modo como cada um sente a literatura em sua vida. É uma experiência indescritível. Na zona rural é incrível como as pessoas recebem o projeto em suas casas e convidam os vizinhos para participarem das atividades literárias. Algumas pessoas apresentam mais intimidade com o livro literário, outras são mais tímidas. Mas quando iniciamos as atividades todas participam, contando histórias ouvidas de seus avôs e pais, outras lembram de experiências que apresentam relação com os livros e histórias lidas e contadas. E isso é maravilhoso!

Silva: Se possível, deixe uma mensagem para os pesquisadores e leitores da Grau Zero e agentes do campo educacional?

Pereira: Eu sou uma entusiasta da educação. É preciso estar apaixonada todos os dias pelo que você é, tornou-se a ser e gosta de fazer. Eu gosto de estar neste lugar: de exercitar a humanização, ser mulher, ser educadora, ser professora, ser pesquisadora, ser eu – Aurea.

Silva: Parabéns pelos 31 anos de docência! Agradecida pela gentileza de sempre.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alcemar Dionet de Araújo: Mestrando em Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Endereço eletrônico: alcemara-raujo@hotmail.com.

Áurea da Silva Pereira: Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2014). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB (2008). Especialista em Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1998). Graduação em Letras Vernáculas pela UNEB (1996). Professora Adjunto do Colegiado de Letras, Departamento de Educação - Campus II /UNEB. Endereço eletrônico: aureauneb@gmail.com.

Bruna de Carvalho: Doutoranda na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) – SP/Brasil, com pesquisa que gira em torno de André Gide e questões concernentes à enunciação da crítica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Possui graduação e mestrado na mesma instituição. Endereço eletrônico: bdecarvalho7@gmail.com.

Bruna Ferreira de Oliveira: Graduada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Endereço eletrônico: brunahistoriadora@hotmail.com.

Edmario Nascimento da Silva: — Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, Alagoinhas-Ba, pesquisa “Bens Culturais e Economia Criativa: da mercadorização à indignação no contexto das editoras. Especialista em Política e Estratégia pela UNEB, Camaçari. Graduado em História. Bacharel em Direito. Advogado. Endereço eletrônico: edmarioadv@gmail.com.

Elizia de Souza Alcântara – Doutoranda no Programa Multidisciplinar da UFBA (Cultura e Sociedade), pelo IHAC- Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Mestra em Crítica Cultural /Pós-Crítica (UNEB), licenciada em Letras Vernáculas e especialista em Estudos Literários, ambos pela mesma instituição. Interesse pelos temas: linguagem, narrativas, quadrinhos, cultura, modos de produção, políticas culturais. Endereço eletrônico: alcantara.elizia@ig.com.br.

Evanildes Teixeira da Silva: Mestra em Crítica Cultural /Pós-Crítica (UNEB). Graduada em Letras — Língua Portuguesa e Literatura, na mesma instituição. Desenvolve pesquisa sobre a questão estrutural e política dos cursos de Letras. Interesse pelos temas: políticas culturais, literatura, criação literária, letramento, universidade. Endereço eletrônico: evanildesteixeira@gmail.com.

Jonathan Chasko da Silva: Mestrando em Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), bolsista CAPES. Endereço eletrônico: jonathanchasko@gmail.com.

Juliana Aparecida dos Santos Miranda: Mestranda em Crítica Cultural/Pós-Crítica, pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Letras Vernáculas pela mesma instituição. Bolsista CAPES, desenvolve pesquisas sobre canções de protesto feministas, crítica feminista e violências contra mulheres. Endereço eletrônico: julianasanmi@gmail.com.

Lilian de Assis Monteiro Lizardo: Formada em magistério pelo CEFAM. Em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em “Educação, Arte e História da Cultura” pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como professora de Educação Infantil

na rede municipal de São Paulo. Endereço eletrônico: lili-an.leli@yahoo.com.br.

Nayane Cristina Rodrigues de Brito: Jornalista, formada pela Universidade Federal do Maranhão. É formada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão. Atualmente é mestranda em Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Endereço eletrônico: nayane.jornahist@yahoo.com.br.

Natália de Campos Tamura: Doutoranda em Ciências da Comunicação pela USP, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie, Especialista em Gestão da Comunicação pela USP e Bacharel em Relações Públicas pela Faculdade Cásper Líbero. Atuou em Comunicação Corporativa na Indústria Farmacêutica Mantecorp e em Sustentabilidade com Projetos de Voluntariado, Desenvolvimento de Comunidades e Redes de Apoio nas empresas Unimed e Porto Seguro. Hoje é Consultora nas áreas de Comunicação e Sustentabilidade e leciona Responsabilidade Social Corporativa no MBA da Aberje. Endereço eletrônico: nataliadecampos@gmail.com.

Pedro Henrique Rodrigues Magri: Mestrando em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Endereço eletrônico: pedro.magri@hotmail.com.

Raphael de Moraes Trajano: Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e professor Assistente I de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques —FTESM, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Endereço eletrônico: raphademorais@gmail.com.

Ronísia Mara Moura Silva: Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista pela Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) 2016. Mestranda em História

pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Endereço eletrônico: ronisia18@hotmail.com.

Taiane Emanuele Santos Mota: Mestranda em Crítica Cultural/Pós-Crítica, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço eletrônico: taymota@hotmail.com.

Vyrna Isaura Valença Perez: Mestranda em Crítica Cultural/Pós-Crítica, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço eletrônico: vyvalenca@hotmail.com.

POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* publica textos escritos por mestrandos e doutorandos regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil ou do exterior, após aprovação dos pareceristas permanentes e/ou convidados, considerando o perfil do público abaixo:

Estudantes regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, Linguística e/ou áreas afins condizentes com o perfil da revista; bem como autores que tenham concluído o curso de mestrado ou doutorado nos últimos dois anos, mediante a comprovação de conclusão.

Estudantes que cursaram disciplinas na condição de aluno especial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que dialogam com o perfil do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), nos últimos dois anos, mediante comprovação;

A coautoria entre orientando e orientador (mestre e doutor) também é aceita, mas os autores devem submeter apenas um artigo inédito para avaliação;

A convite do Conselho Editorial, em caráter meramente excepcional, podem ser convidados professores, mestres e doutores, vinculados aos programas de pós-graduação ou graduação, desde que tenham importância nas discussões do dossiê temático.

Normas para submissão de textos

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* recebe semestralmente artigos, resenhas e entrevistas inéditos em português, inglês, francês ou espanhol, que devem ser submetidos pelo *site* <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>,

em duas vias, no formato Word; uma contendo texto completo e informações sobre o autor (nome, formação, e-mail, instituição, país, cidade); outra, contendo texto completo, porém, sem nenhum dado que identifique o autor. No assunto deve vir o título do texto submetido à revista.

Artigos: Os artigos devem ter entre dez e vinte páginas, incluindo referências bibliográficas, resumo, palavras-chave e qualquer outro elemento que componha o trabalho (gráficos, figuras etc.). O título deve estar centralizado, em negrito e caixa alta, com sua respectiva tradução em inglês, francês ou espanhol. Abaixo do título deve ser indicado o nome do(s) autor(es) e as suas coordenadas devem estar alinhadas no rodapé da página. O texto deve iniciar duas linhas abaixo das palavras-chave, também em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre linhas, justificado. As dimensões das margens da página devem ser de 3 cm nas margens superior e esquerda e de 2 cm nas margens inferior e direita. Os subtítulos ao longo do texto devem estar em negrito e centralizados. As citações com menos de quarto linha devem ser mantidas no corpo do texto; ultrapassado este limite, devem ser alinhadas à direita com recuo de 4 cm da margem esquerda, espaçamento simples e fonte tamanho 10, texto justificado. Todas as obras citadas ao longo do texto devem aparecer na lista de referências, ao final do artigo, em ordem alfabética, alinhadas à esquerda de acordo com a norma NBR-6023.

Resumo: O resumo, bem como o abstract (O abstract deve estar prioritariamente em inglês. Para trabalhos que foram escritos em inglês, a tradução deve vir em francês, português ou espanhol), não deve exceder o número máximo de 140 palavras, digitadas em fonte Times New Roman, fonte tamanho 10, com espaçamento simples. Logo abaixo, devem ser indicadas três palavras-chave que identifiquem o conteúdo do texto, também traduzidas e inseridas abaixo do abstract.

Resenhas: As resenhas devem ser realizadas a partir de obras com no máximo vinte e quatro meses de publicação da sua primeira edição, com no máximo 2500 palavras, espaço 1,5. A referência bibliográfica completa da obra comentada vem no início do texto e, ao final, devem ser apresentadas as coordenadas do resenhista (nome, instituição etc.). Sugerimos que sejam evitadas citações de outras obras, quando isso for imprescindível, incluí-las no corpo do texto.

Entrevistas: As entrevistas devem apresentar um número máximo de quinze páginas. A pessoa a ser entrevistada precisa ser necessariamente um(a) pesquisador(a) ou ser significativo na perspectiva do eixo temático da atual edição da revista. A entrevista deve conter entre 5 e 10 blocos temáticos, com título. O primeiro bloco deve ser uma introdução explicitando a relevância do entrevistado e suas contribuições para o cenário político-cultural atual; e o último deve apresentar uma ficha técnica, com uma sinopse curricular do entrevistado e do entrevistador, local e data da entrevista e toda informação complementar que se faça necessária.

Atenção: Os textos enviados à *Grau Zero* não deverão estar em processo de avaliação em outras revistas acadêmicas; textos submetidos fora das normas de formatação não serão enviados ao Conselho Científico para avaliação.

Transferência de direitos autorais — Autorização para publicação

Caso o artigo submetido para a avaliação seja aprovado para publicação, já fica acordado que o autor autoriza a UNEB a reprodução e publicação na *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, conforme os incisos VI e I do artigo 5º da lei 9610/98.

O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores e/ou pela versão impressa, sendo permitidas a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta de forma gratuita. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando a UNEB responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo.

LINGUAGEM,

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Grau
Zero

REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL

Volume 5, número 1, jan./jun. 2017 | ISSN 2318-7085