



Pesquisas Pós-Doutorais

em **História**
e **Memória**
da **Educação**



PESQUISAS PÓS-DOCTORAIS EM HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO
© 2018 *Copyright by* José Gerardo Vasconcelos e Antônio Roberto Xavier
(ORGANIZADORES)

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA UNILAB	DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER UNILAB	DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO UNILAB
DR. CASEMIRO DE MEDEIROS CAMPOS UNIFOR	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO UFC
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO UFPA	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA UNILAB
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS UFC	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA UNILAB	DRA. MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ FGF
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO UFC	DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS UFPA
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ UCR	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO UFC	DRA. SIMONE MARIA SILVA DANTAS FACPED
DR. JAVIER BONATTI UCR	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO UNILAB	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA UNILAB

PROJETO GRÁFICO E CAPA | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*
REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO | *Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB 1051

P 472 Pesquisas Pós-Doutorais em História e Memória da Educação / José Gerardo Vasconcelos; Antônio Roberto Xavier (Orgs). – Fortaleza: Imprece, 2018.

135 p.: il. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-85-8126-170-6

Inclui organogramas e foto.

1. História da Educação – Ceará. 2. Docência – Ensino e Pesquisa. 3. Universidades e Faculdade – Ceará – Pós-Graduação. 4. Pesquisa em Educação (UFC) – Ensino Superior. 5. Núcleo de História e Memória da Educação – Universidade Federal do Ceará. 6. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Universidade Federal do Ceará. 7. Ensino Superior – Brasil. I. Título.

CDD. 378.13

O r g a n i z a d o r e s
José Gerardo Vasconcelos
Antônio Roberto Xavier

Pesquisas Pós-Doutorais
em **História**
e **Memória**
da **Educação**



Fortaleza | CE
2018



SOBRE OS AUTORES

ANTÔNIO ROBERTO XAVIER

Pós-Doutor, pós-doutorando (do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd) e doutor em Educação, a primeira formação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e as demais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociologia e em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduado em História pela UECE e em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), lotado no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), e professor permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts) do curso de graduação em Administração Pública, ambos da Unilab. Líder do grupo de pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS) da Unilab, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e pesquisador integrante do Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC/CNPq.

E-mail: <roberto@unilab.edu.br>.

CARLOS RAFAEL VIEIRA CAXILÉ

Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor e mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e graduado em História pela UFC. Pesquisador do Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC. Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em História, Sociologia, Antropologia e Filosofia, bem como na área da Educação, com ênfase em Fundamentos Sócio-Históricos e Culturais da Educação. Tem experiência em coordenação de graduação e licenciatura nos cursos de graduação e pós-graduação em História, Pedagogia e Administração.

E-mail: <rafaelcaxile@gmail.com>.

EMANOEL LUÍS ROQUE SOARES

Pós-Doutor, pós-doutorando, doutor e mestre em Educação, a primeira formação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a última pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e as demais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Estética, Semiótica, Cultura e Educação pela UFBA e graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Salvador (UCSal). Professor associado I da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor do curso de licenciatura em Filosofia do Centro de Formação de Professores (CFP). Professor permanente do mestrado profissional de História da África na UFRB.

E-mail: <el-soares@uol.com.br>.

FELIPE FRANKLIN DE LIMA NETO

Pós-Doutorando, doutor e mestre em Educação e graduado em Ciências Sociais, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha com Educação Inclusiva, Sociologia da Educação, da Saúde, da Administração, do Direito, do Desenvolvimento, da Cultura e da Ciência, História, Filosofia e Sociologia da Arte, Antropologia e Sociologia Urbana, Antropologia da Saúde e da Comunicação. Tem interesse nas áreas de Educação Inclusiva, Educação Médica, História, Política e Economia da Saúde, da Educação e da Cultura, Antropologia Jurídica, Psicologia Social, Filosofia da Diferença, *Marketing* Político, Economia Política, Cibercultura, Indústria Farmacêutica e da Alimentação, Neurociências.

E-mail: <guanaces@yahoo.com.br>.

FRANCISCO ARI DE ANDRADE

Pós-Doutor, doutor e mestre em Educação, a primeira formação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e as demais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor adjunto IV do Departamento de Fundamentos da Educação da UFC. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE), mes-

trado e doutorado, da linha de pesquisa História e Memória da Educação, do eixo História da Educação, Política e Sociedade Brasileira do PPGE/UFC.

E-mail: <andrade.ari@hotmail.com>.

FRANCISCO FLEURY UCHOA SANTOS JÚNIOR

Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor em Biotecnologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Ciências Fisiológicas pela UECE, especialista em Terapia Manual e Postural pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar) e graduado em Fisioterapia pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Diretor do Instituto Le Santé. Docente e coordenador da Clínica de Fisioterapia do Centro Universitário Estácio do Ceará. Tem experiência em Fisioterapia e Fisiologia, com ênfase em Fisioterapia Manual, Imobilização, Osteopatia e Reabilitação. Membro da Associação Brasileira de Diplomados em Osteopatia e da Associação de Pesquisa em Podoposturologia e da Associação Brasileira de Fisioterapia Traumatológica-Ortopédica.

E-mail: <drfleury@institutolesante.com.br>.

GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM

Pós-Doutoranda, doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia, a primeira formação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e as demais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PosEdu). Atua no grupo de pesquisa de formação e profissionalização docente. Seus estudos e pesquisas referem-se às seguintes áreas: Formação de Professores, Educação Infantil, Processos de Aprendizagem, Alfabetização da Criança e Inclusão.

E-mail: <giovana Carla@uern.br>.

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

Pós-Doutor em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Artes Cênicas pela Universidade

Federal da Bahia (UFBA), doutor e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista e bacharel em Filosofia Política e licenciado em Filosofia, essas três últimas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor titular de Filosofia da Educação na UFC. Tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da UFC de 2010 a 2015. Líder do Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação e Antropologia da Educação.

E-mail: <gerardo.vasconcelos@bol.com.br>.

JOSÉ ROGÉRIO SANTANA

Pós-Doutor em História da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutor, mestre e especialista em Educação e graduado em Pedagogia, todas essas formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Orientador de mestrado e doutorado em Educação Brasileira pela UFC. Supervisor do estágio pós-doutoral do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Professor associado do Departamento de Fundamentos da Educação da UFC, trabalhando com Práticas Culturais Digitais. Integrante do Núcleo de Pesquisa História e Memória da Educação (Nhime), vinculado à UFC. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, Educação a Distância e Ensino de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Informática Educativa, Educação a Distância, Educação Matemática, Geometria Dinâmica e Formação de Professores. Também desenvolve trabalhos sobre a relação Imagem e Memória na perspectiva da Pedagogia das Imagens Culturais.

E-mail: <rogerio@virtual.ufc.br>.

SÍDNEY GUERRA REGINALDO

Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Sociologia pela UFC, mestre em Direito Constitucional pela Unifor, especialista em Docência pela Unifor e bacha-

relado em Direito pela UFC, em Filosofia, em Teologia e em Ciência da Computação, essas três últimas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do curso de Direito da UFC. Subchefe do Departamento de Direito Privado da UFC. Pesquisador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em projetos com ênfase em Ativismo Judicial e Justiça em Quadrinhos. Foi professor da graduação e da pós-graduação (*stricto e lato sensu*) da Unifor, da Escola de Magistratura do Estado do Ceará (Esmec) e da Universidade Metodista. Advogado especialista em Direito Empresarial, em especial em Direito Falimentar, atuando há mais de 25 anos como administrador judicial de massas falidas. Especializado nas áreas de Direito Constitucional, Civil e Empresarial. Tem experiência na área de Direito e Educação, com ênfase em Direito Constitucional, Ciência do Direito, Filosofia, Direito Civil, Direito Empresarial, Avaliações e Metodologias Ativas. Foi conselheiro estadual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no Ceará (CE). Foi presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/CE. Autor de diversos ensaios e pareceres. Foi coordenador e diretor do Centro de Ciências Jurídicas da Unifor.
E-mail: <sidneyguerra@ufc.br>.

Sumário

APRESENTAÇÃO • 13

José Gerardo Vasconcelos
Antônio Roberto Xavier

**ÍNDIOS KANINDÉS: MEMÓRIA, IDENTIDADE E
EDUCAÇÃO • 17**

Antônio Roberto Xavier
José Gerardo Vasconcelos

**A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E APRENDIZADO
MOTOR E O PERFIL DE ONDAS CEREBRAIS • 37**

Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior
José Rogério Santana

**CRÍTICA À EDUCAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DA
LINGUAGEM JURÍDICA: POR UMA HUMANIZAÇÃO
NOS CURSOS DE DIREITO • 49**

Sídney Guerra Reginaldo
Francisco Ari de Andrade

**MEMÓRIA E LEGADO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL:
DILEMAS E PARADOXOS • 63**

Carlos Rafael Vieira Caxilé
José Gerardo Vasconcelos

**MEDICINA, ARTE E TECNOLOGIA NA VIDA E NA
OBRA DE PEDRO NAVA: ENTRE A INVENÇÃO DA
MODERNIDADE E A CRÍTICA DOS SABERES E
PODERES HÍBRIDOS • 74**

Felipe Franklin de Lima Neto
José Gerardo Vasconcelos

FOUCAULT: SEXUALIDADE E ESCOLA • 91

Emanoel Luís Roque Soares

**MEMÓRIAS DOS CÁRCERES POLÍTICOS NO
CONTEXTO DA DITADURA MILITAR DE 1964 E A
RESISTÊNCIA DE ALENCAR, PAULO EMÍLIO E JOSÉ
DUARTE • 109**

José Gerardo Vasconcelos

**RAÍZES HISTÓRICAS DE UMA PEDAGOGIA
PARTICIPATIVA: A VISÃO DOS DOCENTES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL • 121**

Giovana Carla Cardoso Amorim

Francisco Ari de Andrade

APRESENTAÇÃO

O livro *Pesquisas pós-doutorais em História e Memória da Educação*, organizado pelos professores doutores José Gerardo Vasconcelos, da Universidade Federal do Ceará, e Antônio Roberto Xavier, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, constitui-se como primeiro livro de estudantes pesquisadores pós-doutorais do Núcleo de História e Memória da Educação, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC).

Trata-se de uma coletânea de textos de pesquisadores de estágio pós-doutoral de várias instituições de ensino superior juntamente com seus respectivos supervisores do PPGE (*stricto sensu*) da UFC. Os textos, em forma de capítulos de livro, resultam de pesquisas com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (Capes/PNPD).

A presente publicação bibliográfica pós-doutoral, de caráter teórico-empírico, tem um ponto convergente, que é o histórico-historiográfico da Educação. A obra busca compreender e, ao mesmo tempo, explicitar as perspectivas regionais entre as principais categorias de forma relacional: História, Memória, Cultura e Educação. Desse modo, este compêndio compõe-se de temáticas diversas relacionadas à realidade do tempo presente. É racional ressaltar que o livro leva em conta as preocupações e questões atuais que envolvem a Educação e seu desenvolvimento e o intercâmbio cultural, científico e educacional em âmbito nacional, regional e local.

A obra em comento, em meio a tantas inspirações e aspirações, pretende abordar questões de nosso tempo, trazendo

do à tona aspectos teórico-epistemológicos, práticos e reflexivos na seara da História e Memória da Educação.

A partir das questões gerais supracitadas, o primeiro capítulo desta coletânea, “Índios Kanindés: memória, identidade e educação”, de Antônio Roberto Xavier e José Gerardo Vasconcelos, tem como principal objetivo compreender traços étnico-culturais identitários indígenas e aspectos educacionais da comunidade indígena Kanindé do sítio Fernandes, Aratuba, Ceará, Brasil.

O segundo capítulo, “A relação entre memória e aprendizado motor e o perfil de ondas cerebrais”, de Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior e José Rogério Santana, considera que temos em nosso cérebro aspectos conscientes e inconscientes que possibilitam a compreensão da integralização dessas características para a formação do indivíduo e que perpassam o entendimento do funcionamento cerebral, incluindo os mecanismos de automatismo inerentes à própria sobrevivência humana.

O terceiro capítulo, “Crítica à educação e memorização da linguagem jurídica: por uma humanização nos cursos de Direito”, de Sidney Guerra Reginaldo e Francisco Ari de Andrade, parte de uma análise crítica do uso de metodologia de memorização de conteúdo em sala de aula nos cursos de Direito produzindo a linguagem do ordenamento jurídico do Estado sem uma discussão dialética humanizada do cotidiano social por meio de metodologias ativas e inovadoras.

O quarto capítulo, “Memória e legado da escravidão no Brasil: dilemas e paradoxos”, de Carlos Rafael Vieira Caxilé e José Gerardo Vasconcelos, aborda as problemáticas de discriminação, preconceito e exclusão sociais devido às questões raciais em relação aos africanos negros, afrodescendentes e escravizados no Brasil.

O quinto capítulo, “Medicina, arte e tecnologia na vida e na obra de Pedro Nava: entre a invenção da modernidade e a crítica dos saberes e poderes híbridos”, de Felipe Franklin de Lima Neto e José Gerardo Vasconcelos, demonstra que o debate sobre os saberes, poderes, estratégias e práticas da Medicina é muito controvertido e polêmico.

O sexto capítulo, “Foucault: sexualidade e escola”, de Emanuel Luís Roque Soares, discute, com base nas premissas foucaultianas, a respeito das questões da sexualidade e respectivo silenciamento ou deturpação dessas questões nas escolas que tentam deixar invisíveis ou, o que é pior, classificar como doentes os sujeitos homossexuais e, por consequência, tachar como doências suas práticas nesses espaços educacionais.

O sétimo capítulo, “Memórias dos cárceres políticos no contexto da ditadura militar de 1964 e a resistência de Alencar, Paulo Emílio e José Duarte”, de José Gerardo Vasconcelos, postula que, graças à memória, existe a possibilidade de os excluídos tomarem a palavra, rememorarem o tempo passado, suscetível de interpretações, conforme relatos de resistência de três encarcerados políticos da ditadura militar iniciada no ano de 1964 no Brasil.

O oitavo e último capítulo, “Raízes históricas de uma pedagogia participativa: a visão dos docentes da educação infantil”, de Giovana Carla Cardoso Amorim e Francisco Ari de Andrade, sob o viés da pedagogia de Freinet, considera o professor como articulador/mediador fundamental do processo de ensino-aprendizagem para além das tarefas específicas do ler e do aprender, comportando também a formação moral, os princípios e os valores socialmente positivos e saudáveis.

Após esta apresentação das ideias iniciais de cada texto que compõe esta coletânea, lançamos o convite aos leitores

para que apreciem e se deleitem com textos referentes às pesquisas de estagiários pós-doutorais sobre História e Memória da Educação, vinculados ao Núcleo de História e Memória da Educação, afiliado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Os Organizadores

ÍNDIOS KANINDÉS: MEMÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO¹

Antônio Roberto Xavier
José Gerardo Vasconcelos

Introdução

O presente artigo é resultado parcial do projeto de pesquisa para estágio pós-doutoral apresentado e aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. O estágio pós-doutoral em alusão é derivado do Edital n. 05/2017, referente ao processo seletivo para bolsistas do Programa Nacional de Pós-Doutorado, de concessão institucional em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* acadêmicos recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A pesquisa é de caráter historiográfico regional e faz parte do projeto “Índios Kanindés de Aratuba-Ceará: Cultura, Memória e Educação”. A problemática norteadora do estudo desponta da histórica tentativa de apagar, ofuscar e/ou destruir o legado cultural de nossos ancestrais nativos (indígenas). Essa tem sido, ao longo de nossa história de formação como nação, uma tentativa eurocêntrica e etnocêntrica, cujas consequências refletem-se tragicamente na identificação e reconhecimento de nossos traços étnico-culturais indígenas (MENEZES, 1991-1992).

Metodologicamente esta pesquisa segue o método fenomenológico. É do tipo descritivo-exploratório e de abor-

¹ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão da bolsa de pesquisa pós-doutoral do Programa Nacional de Pós-Doutorado, concedida por meio do Edital n. 05/2017/UFC/PPGE.

dagem qualitativa de estudo empírico com base em fontes de pesquisa de campo. É de natureza básica estratégica e emprega como procedimento técnico o estudo de caso etnográfico. Para a geração de dados e informações peculiares, analisaram-se, além de fontes secundárias, como livros, artigos de periódicos e documentos oficiais, fontes primárias, como documentos historiográficos, cadernos de campo, observações diretas, entrevistas e registros de fatos, fotografias, vídeos e artefatos, visando compreender as invenções do cotidiano do povo indígena Kanindé do município de Aratuba, Ceará (CE).

Este artigo objetiva demonstrar traços étnico-culturais identitários e aspectos educacionais indígenas dos descendentes do povo Kanindé da localidade de Fernandes, Aratuba-CE. A escrita está dividida em quatro tópicos textuais. No primeiro momento (esta introdução), o texto trata do desenho geral da pesquisa elencando os principais elementos históricos e teórico-metodológicos. No segundo tópico, o texto encarrega-se de identificar e tentar compreender os diversos traços étnico-culturais do povo Kanindé. No terceiro ponto, a abordagem versa sobre a educação formal do e com o povo Kanindé. Por fim, como último elemento textual, vem a conclusão, que retoma o objetivo geral e verifica de forma sucinta se houve o alcance pretendido pelo objetivo da pesquisa.

Povo Kanindé de Aratuba: afirmação e identificação étnico-cultural

Somos índios por causa da geração passada. Temos uma mistura do sangue dos nossos avós, tataravós, pais, e nossas histórias que vivemos no passado. (SANTOS, 2007).

Os diversos e inúmeros estudos culturais no Brasil apontam pressupostos de que sua formação social tende a cultivar a ideologia legada pela colonização europeia, centrada em um arcabouço cultural imaginário e simbólico eurocêntrico que prima por uma raça branca e pregadora da fé cristã católica como religião única e verdadeira superior às demais. Esta tem se tornado uma problemática vivida, sentida e, muitas vezes, imposta no seio da sociedade brasileira. Em consequência, ao longo da história de formação da sociedade brasileira, tem-se cultivado o preconceito, o racismo e a discriminação de nossas origens étnico-culturais indígenas e africanas com base na crença de uma história cultural superior eurocêntrica.

Com efeito, ao longo do processo histórico de formação da sociedade brasileira, o colonizador quis sempre sobrepor sua cultura às outras, trazendo, com isso, consequências insuperáveis à ideia de identificação, reconhecimento e afirmação étnico-cultural e racial também. Por outro lado, essa tentativa de imposição cultural eurocêntrica também tem encontrado resistência por parte dos nativos ao longo do processo histórico de formação da sociedade brasileira. Esse é o caso, por exemplo, do povo Kanindé de Aratuba-CE.

A atual comunidade da localidade de Fernandes, antiga “Terra da Gia”, município de Aratuba-CE, é habitada por descendentes/remanescentes do povo Kanindé², nativos (in-

² Atualmente os Kanindés são reconhecidos como tribo pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que está a delimitar o território desse povo em 1.700 hectares. Atualmente (abril de 2018) a comunidade de Fernandes chega a 1.300 pessoas, incluindo descendentes de índios e não índios. Esse total abrange em média 280 famílias. Porém, segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena constantes do Distrito Sanitário Especial Indígena do Ceará sobre a população aldeada, datado de 2 de janeiro de 2018, o número somente de indígenas em Fernandes, Aratuba-CE, chega a 942 membros aldeados identificados como descendentes dos índios Kanindés, o que corresponde a 240 famílias Kanindés (SIASI-DISEI, 2018).

dígenas) pertencentes ao grupo étnico dos Tarariús, que circulava e habitava áreas adjacentes à bacia hidrográfica dos rios Choró, Quixeramobim e Banabuiú. O povo tem a denominação de Kanindé em alusão ao chefe indígena Canindé, sucessor de Janduí, grande chefe da nação dos Janduís da etnia dos Tarariús. A tradição dessa etnia era de chamar o seu povo (tribos) pelo nome de seu chefe. Assim, quando Janduí faleceu, seu sucessor foi Canindé, chefe e guerreiro destacado. A partir de 1995, com a reivindicação de identificação e afirmação étnico-cultural, os descendentes das tribos chefiadas por Canindé passaram a utilizar o etnônimo “Kanindé” (GOMES, 2012).

Os antepassados dos atuais Kanindés, os Janduís, habitaram primeiramente o sertão, sobretudo as terras compreendidas entre as Capitânicas de Pernambuco, Itamaracá, Paraíba e Rio Grande (do Norte). Porém, após o “Assento das pazes, registrado em 1692, entre o chefe Janduí e o rei de Portugal”, os Janduís, chefiados por Canindé, passaram a circular e a serem vistos também na Capitania de Siará-Grande. Já na primeira metade do século XVIII, “em 1734”, os Kanindés receberam “Sesmaria e, em 1739”, fizeram aliança com o povo Jenipapo. Em seguida, “em 1764”, os Kanindés, então aliados aos Jenipapos, transferiram-se para as terras da Vila de Monte-mor-o-novo-D’América, atual município de Baturité-CE, situado no sopé da serra que dá acesso ao município serrano de Aratuba-CE (GOMES, 2012, p. 77).

É salutar deixar posto que, até o ano de 1995, os integrantes do povo Kanindé, os Canindés, não se autodeclaravam como descendentes indígenas, pois tinham receio de represálias e preconceitos por parte dos “homens brancos” da região, especialmente os da fazenda Alegre, situada nas adjacências onde viviam os Kanindés. Aliás, o processo de

delimitação da terra do povo Kanindé teve seu início com um acirrado conflito, em 1996, pela disputa em torno da “Terra da Gia”, antigo nome do atual território da tribo, que envolveu todo o povo Kanindé diante de um grupo de trabalhadores rurais que queria incluir parte da terra indígena nas áreas de cultivo da fazenda Alegre. No entanto, a área em questão já era tradicionalmente dos Kanindés, que a utilizavam para a caça, agricultura familiar e desenvolvimento de suas tradicionais práticas culturais relacionadas à ancestralidade do povo indígena Kanindé (MARTINS; SANTOS, 2016).

Porém, com a intervenção e apoio da Associação Mis-são Tremembé (Amite), os Kanindés intensificaram a busca e defesa de afirmação e reconhecimento étnico-cultural, conquistando em definitivo seu “pedaço de chão”, inicialmente conhecido como “Terra da Gia”, correspondente hoje à localidade de Fernandes, com cerca de 300 hectares de extensão territorial, habitada praticamente por duas famílias: a dos “Franciscos” e a dos “Bernardos”. A resistência natural e autônoma do povo Kanindé em defender seu “pedaço de chão” e sua cultura significava muito mais do que somente a representação de posse daquela terra. A parte material podia ser importante, mas havia algo mais representativo, em particular para aqueles indígenas urbanizados: a memória ancestral e cultural de seu povo. A compreensão dessa memória retrata e ratifica que “[...] nós somos animais completos e inacabados que nos completamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas de formas altamente particulares de cultura” (GEERTZ, 1978, p. 153).

Apesar da violência e sistemática dizimação de indígenas durante o processo histórico de formação da sociedade brasileira, a memória e os traços identitários étnico-culturais desses povos nativos ainda podem ser encontrados nos mais

diversos rincões deste país por meio do patrimônio histórico-cultural material e/ou imaterial. Esta é, por exemplo, a realidade do povo indígena Kanindé da localidade de Fernandes. Os remanescentes do povo indígena Kanindé resistem ao longo do tempo com seus matizes e suas matrizes culturais expressos em suas memórias e nas práticas culturais.

Os Kanindés de Aratuba-CE possuem como líderes: José Maria Pereira dos Santos, o cacique Sotero, representando a defesa do território e de seu povo Kanindé; Manoel Constantino da Souza, o pajé Maciel, líder espiritual e responsável por manter viva a memória, o legado histórico-cultural da tribo e o curandeirismo com base no conhecimento de ervas e plantas medicinais; e José Cícero Pereira dos Santos, o Cícero, liderança viva do povo Kanindé, quem fundou a Associação Indígena Kanindé de Aratuba (Aika) em 19 de outubro de 1998, que busca e defende o reconhecimento étnico-cultural e os direitos sociais do povo Kanindé permanentemente.

O cacique Sotero, em defesa do legado de seu povo desde o início da década de 1990, passou a arquivar artefatos diversos que se reportassem de alguma forma à memória do povo Kanindé. Porém, somente a partir do ano de 1995 os Kanindés de Aratuba-CE passaram a delimitar e demarcar definitivamente seu território e sua afirmação étnico-cultural, inclusive com a implantação e implementação de suas instituições para os acervos culturais e educacionais (CEARÁ, 2007).

Na sede dos Kanindés, entre outras instituições, encontram-se a Aika, com o Museu Indígena Kanindé: Ponto de Memória ao lado, a Oca, a Capela de São José e a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, fundada por ações autônomas de reivindicações e resistência da tribo. O Museu, desde 1996, passou a ser aberto a visitas, mas o processo de formação

de seu acervo veio do início da década de 1990, quando, preocupadas com a história, memória e legado cultural, as lideranças da tribo passaram a guardar seus acervos de memórias. O Museu pode ser visto como o primeiro marco de afirmação étnico-cultural dos índios Kanindés: “O Museu foi formado a partir da grande paixão do cacique Sotero em guardar e colecionar objetos que fizessem referência aos seus antepassados, seus costumes e modos de vida” (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 30).

Agregado à Aika, encontra-se o Museu do povo Kanindé como espaço de memória e preservação do patrimônio histórico-cultural. No Museu, pode-se encontrar um acervo diversificado e representativo da cultura Kanindé, indo de elementos vinculados à fauna, representando as práticas da caça, a artefatos artesanais diversos, representando as práticas culturais do saber-fazer do cotidiano do povo Kanindé.

Nas paredes externas do Museu, há imagens dos animais que ainda existem na aldeia, como os desenhos do peba e da arara. Em seu interior, é possível deparar-se com uma vasta quantidade de couros/peles de animais de caça e modelos de fabricação artesanal de suas armadilhas, como o quixó de gerigonça para capturar preás, mocós, tejos, pebas, veados, tatus, nambus, seriemas, juritis, etc., bem como o landuá de cipó para a pesca, além de peças como peneiras, cestarias, etc.

Figura 1 – Acervo do Museu Indígena: peles e couros de animais e armadilhas para caça



Fonte: Antônio Roberto Xavier (2018).

É racional destacar que a caça, a pesca e/ou o extrativismo vegetal são praticados de forma sustentável. Isso fica expresso na fala de uma das lideranças locais, o senhor José Cícero Pereira dos Santos:

[...] Todos os animais que são expostos, com exceção de um, ainda são fáceis de encontrar em nossa reserva, que é uma mata, se chama Terra da Gia, uma das reservas indígenas [...], em relação à pesca e à caça. A cultura é no plantio de fava, feijão e milho, para se alimentar, além da caça. A pesca ninguém pesca. O que predomina mais aqui é a caça e o artesanato, feito principalmente por dona Tereza, que faz pena, sementes.

Com efeito, os Kanindés aprenderam de seus ancestrais e ensinam à posteridade que essas ações devem ser feitas peculiarmente para obtenção do sustento, em período que não viole a gestação e procriação dos animais ou período da prenhe (CEARÁ, 2007).

Sobre o acervo do interior do Museu, José Maria Pereira dos Santos, o cacique Sotero, explica:

Os acervos do Museu, as peças que a gente mostra, nós temos todas ainda em uma reserva dentro da aldeia. É que nós gostamos muito de caça. E todas são caças. Nós comemos a carne, daí, aqui e acolá, nós tiramos o couro e fazemos esse sistema aqui para mostrar que [...] ainda temos; se quiser adquirir qualquer peça dessa lá na reserva, a gente tem tudo isso.

Por outro olhar, é possível perceber no interior do Museu Kanindé um acervo de variadas peças artesanais, como utensílios de couro, cascos, penas e artefatos, sobretudo cipós, palha, cerâmica, indumentárias, vegetais, minerais, adornos, equipamentos musicais, moedas, medalhas, além de inúmeros instrumentos para o trabalho na roça, próprios da agricultura de subsistência, atividade ainda muito praticada pelos Kanindés. Sem dúvida, os Kanindés de Aratuba-CE “[...] estão conseguindo manter viva a história de seu povo através do Museu, que serve também de fonte de pesquisa para toda a região” (CEARÁ, 2007, p. 31).

De fato, os traços indígenas do povo Kanindé são visíveis material e imaterialmente, podendo ser facilmente encontrados no cotidiano da comunidade indígena de Fernandes, em Aratuba-CE. O povo Kanindé se autodenomina de “povo caçador”. Todavia, a prática do caçar vai mais além do que o simples fato de conseguir a presa para alimentação. Por ocasião da preparação do ato de caçar com suas técnicas e armadilhas específicas legadas de seus ancestrais, como o uso de quixós, arapucas, fojos, espingardas, chamarizes, etc., os Kanindés invocam e declamam caçadas exitosas de seus antepassados, tornando o ato de caçar mais uma dentre tantas outras representações identitárias culturais vividas e revividas no seio do povo Kanindé (GOMES, 2012).

Os Kanindés também cultivam o sincretismo cultural religioso do colonizador com práticas de algumas manifestações, sendo as principais: o Roubo do Santo e a Festa de São José. O Roubo do Santo se dá quando os sinais de inverno ruim aparecem, ocasião em que uma pessoa da comunidade furta um santo do vizinho e permanece com a imagem. No entanto, no mês de junho, normalmente o mês em que o inverno termina, as pessoas da comunidade se reúnem e fazem uma caminhada com a imagem do santo, circunstância em que entoam cânticos religiosos. A veneração com o santo passa pela igreja (católica) e pelas casas de doentes e segue à casa do verdadeiro dono. Ao término, as pessoas cantam benditos, rezam um terço e comemoram a colheita e o inverno no caso de ter sido bom. “O mais bonito é que todo mundo participa: adulto, criança, idoso, todos vão agradecer ao santo, diz Rita Pequeno, para ela o mais importante é passar esta tradição para as outras pessoas” (CEARÁ, 2007, p. 8).

Com relação à Festa de São José, padroeiro do Ceará, ocorre no período de 9 a 19 de março, sendo uma das manifestações mais tradicionais da comunidade dos Kanindés. Antes mesmo da construção da capela, os Kanindés, no dia 19 de março, saíam a pé em peregrinação venerando o santo até a sede do município, para se juntarem aos demais fiéis a fim de pedirem e agradecerem por um bom inverno, saúde, boa colheita e proteção aos agricultores. “Nestas ocasiões todos se reúnem: índios, pretos, brancos. É uma união só, relata D. Rita Pequeno” (CEARÁ, 2007, p. 9).

Ademais das manifestações religiosas supracitadas, os Kanindés cultivam a dança do toré³ como uma das expressões mais significativas da tribo. Entretanto, apesar de já ser conhe-

³ Toré de reabertura do Museu dos Kanindés. Disponível em: <<https://youtu.be/dmna14wddf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

cida e praticada desde as origens do povo Kanindé, a dança só despontou como prática contumaz no seio da tribo a partir de 1995, quando os Kanindés assumiram publicamente suas origens. O toré dos Kanindés, além de ser um ritual de agradecimento a Deus pela vida e sobrevivência, traduz-se em busca de forças aos encantados da natureza (espíritos) para paz interior e preparação para lutas. Trata-se de um ritmo compassado e sereno. Os instrumentos para a prática do toré são: “[...] maracás feitas de coité e tambores de madeira. As músicas falam de animais, plantas e agradecem a Deus. A dança é realizada em rodas. Os trajes são feitos de pena. São utilizados cordões e pulseiras de sementes de cores variadas e o cocá feito de penas” (CEARÁ, 2007, p. 11).

Os Kanindés também mantêm viva a tradição nativa das olimpíadas desde o ano de 2000. Participam dos jogos indígenas Kanindés crianças, jovens e adultos. Os jogos dos Kanindés ou miniolimpíadas preservam as tradições nativas. São competições variadas, como: arremesso de arco e flecha, corrida de tora, queda de braço, cabo de guerra, atletismo, futebol, etc. É uma prévia preparatória para a participação nas olimpíadas estaduais. A cultura lúdica dos jogos indígenas, embora pareça simplória para muitos, tem um significado potente para os que buscam compreendê-la. Os diversos jogos praticados por ocasião desses jogos, além de despertarem cognitivamente, são indispensáveis para o desenvolvimento de sentimento de afeto, pertença identitária de uma coletividade e desenvolvimento de uma educação intercultural (RIBEIRO, 1988).

[...] o estudo da cultura lúdica entre os diferentes povos pode não se revelar de grande interesse na academia. No entanto, uma visão de sobrevoos em paragens outras se faz imprescindível nesse momento, para situar o brincar em outra perspectiva

paradigmática, que não aquela imposta ‘oficialmente’ em nosso meio. (GRANDO, 2010, p. 14).

Os Kanindés desenvolvem outros ofícios dos saberes-fazer. São invenções do cotidiano (CERTEAU, 1994) para complemento da renda familiar. Além dos artesanatos de barro, como panelas, potes, quartinhas, alguidares, os Kanindés também têm ofícios e modos de fazer outros artesanatos, a exemplo das bonecas de pano e dos artesanatos de palha de bananeira: tapetes, bolsas, carteiras, agendas, etc. Outros ofícios e modos de fazer dos Kanindés são os artesanatos de madeira, como esculturas diversas, colheres de pau, garfos, travessas, copos, ornamentos, dentre outros.

Ainda na esteira do arcabouço cultural dos índios Kanindés, existe outro ofício ou modo de fazer: o mocoioró. Trata-se de uma bebida típica dos Kanindés feita do caju, o qual, depois de curtido em potes ou cabaças por cerca de um ano, tem seu líquido coado e liberado para ser consumido. O mocoioró era utilizado pelos Kanindés somente para fins domésticos, não obstante, a partir do contato e uso com os Tremembés de Al-mofala e Tabebas de Caucaia, os Kanindés também passaram a usar o mocoioró em eventos festivos, como durante a dança do toré, para comemorar alguma conquista ou somente por prazer e relaxamento para novas lutas e conquistas.

Povo Kanindé de Aratuba e a educação formal

A propósito de esclarecimento, é válido destacar aqui que as tentativas de implantação da educação formal aos povos indígenas ocorrem em território brasileiro desde a chegada dos jesuítas à Bahia em 1549 e se estende até a publicação da Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Em-

bora seja dolorido dizer, essas tentativas sempre ocorreram e ocorrem de forma tendente à aculturação e/ou à descaracterização das bases étnico-culturais dos diversos povos indígenas. Não tem sido diferente com o povo Kanindé de Aratuba-CE. Mas, antes de adentrarmos nessa seara de debate, cabe esclarecer algo em relação à educação informal ou até mesmo à educação não formal. Isto se dá em virtude de a educação informal e/ou não formal serem mecanismos naturais possíveis extensivos de transmissão cultural via história oral em geral, especificamente dos Kanindés.

Nesse sentido, a educação formal indígena diferencia-se por, em tese, atender às diretrizes, normas e legislação do poder público e, ao mesmo tempo, não descaracterizar ou vetar, de modo explícito ou camuflado, as práticas étnico-culturais dos Kanindés.

Na verdade, a escola indígena é, como outra qualquer, dirigida para uma formação universalizada, homogeneizadora dos valores, princípios e da cultura ocidental, implantada por meio de uma pedagogia estranha ao universo cosmológico das sociedades indígenas. Seu conteúdo ideológico está voltado para os interesses capitalistas. Mesmo dentro da escola indígena, as ‘coisas de índio’ são apresentadas às crianças como algo exótico e fora da realidade do mundo moderno. (ISAAC; RODRIGUES, 2017, p. 24).

Com efeito, a educação formal tem se tornado realidade no cotidiano dos povos indígenas, sobretudo os urbanizados, a partir da década de 1990. No caso do povo Kanindé, a educação formal iniciou-se a partir do ano de 1999. Com a esperança de perpetuar a cultura, diminuir e até superar as barreiras discriminadoras e preconceituosas, bem como as injustiças sociais, econômicas e culturais, as lideranças do povo

Kanindé buscaram bravamente implantar uma escola regular na comunidade. Essa façanha teve início com dois determinados professores Kanindés, Suzenilton Silva e Terezinha Barroso, quando começaram a reivindicar uma escola formal para a comunidade Kanindé no sítio Fernandes, em Aratuba-CE, em 1999. Com turmas de jovens e adultos, tendo apenas 27 alunos, foi inaugurada, no alto da serra de Aratuba-CE, uma escola indígena.

Em 1999, a atual Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos foi aberta, dando início à educação formal diferenciada visando suprir as necessidades de preservação e perpetuação da cultura do povo Kanindé habitante do sítio Fernandes. A escola, que inicialmente funcionava em casa de família local, foi autorizada a funcionar com duas salas de aula para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como primeiros docentes Suzenilton Silva e Terezinha Barroso. Em seu início, a escola indígena tinha um total de 40 alunos divididos em duas turmas de 20 discentes cada uma delas. Em seguida, surgiu mais uma sala de EJA sob a docência do professor Elenilson, indígena Kanindé.

A escola indígena Kanindé de Fernandes tem como objetivos: educar para o conhecimento histórico do povo Kanindé e a comunidade indígena local; formar lideranças indígenas Kanindés para continuar a luta em defesa da terra; postergar o legado cultural do povo Kanindé; e garantir uma educação de qualidade a partir da realidade indígena local, inclusive com cursos de formação para professores descendentes de Kanindés. E isso está ocorrendo, conforme indica Cícero Pereira dos Santos, liderança do povo Kanindé:

Dos professores que ensinam na escola, 95% são da comunidade, são todos índios. Nós temos toda a abertura da escola, tanto pela manhã como pela

tarde, um ritual de começar a aula de segunda a sexta. E, às quintas, tem um ritual também. Todos os primeiros sábados de cada mês, temos uma reunião na Associação dos Fernandes às quatro horas da tarde. E, na aldeia Balança, todos os segundos sábados às quatro horas da tarde.

No ano de 2002, percebendo a necessidade da educação formal para a educação infantil, haja vista que os alunos estudavam em espaços familiares locais, as lideranças *kanindeenses* conseguiram junto ao governo municipal local duas salas de aula no chamado “grupo velho” da antiga escola municipal.

Com o aumento sistemático de alunos e das permanentes reivindicações das lideranças Kanindés – sobretudo pelo cacique Sotero e por Cícero Pereira – e dos professores Suzenilton Silva e Terezinha Barroso. Após muitas lutas e movimentos, o povo Kanindé conquistou a autorização, funcionamento e registro de uma escola através da Resolução Ministerial n. 382/2003. Inicialmente a escola recebeu o nome de Escola de Ensino Diferenciado de Fernandes de Cima e Fernandes de Baixo em razão da distância entre as salas de aula e das diferenças geográficas do terreno local.

Porém, em 2005, a senhora Maria do Carmo fez a doação de um terreno para a construção do prédio escolar. Por ter sido herança do senhor Manoel Fernandes dos Santos, falecido irmão de dona Maria do Carmo, o povo Kanindé colocou o nome da instituição de Escola Indígena Manoel Fernandes dos Santos em homenagem ao falecido (SILVA, 2016).

A atual escola indígena, situada em sítio Fernandes, Aratuba-CE, construída em 2005, possui arquitetura moderna, atendendo aos padrões da Funai e do Ministério da Educação. A escola possui dois blocos com área construída de 30 x 20 metros protegida por muros e grades. Também dispõe de

acesso adequado para pessoas deficientes, abastecimento de água da rede pública, cisterna e rede de esgoto. A referida unidade escolar oferece os cursos essenciais da educação básica: educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio na modalidade normal e EJA médio (CEARÁ, 2015).

É válido destacar que há em uma de suas laterais a imagem identificadora de seu representante maior de defesa, o cacique Sotero, com os dizeres “Povo Kanindé”. A escola, além de uma conquista histórica da comunidade, representa não somente um estabelecimento de ensino formal, mas um local de vivências, com trocas de experiências do saber-fazer e do aprender-perpetuar as histórias, memórias e práticas culturais identitárias do povo Kanindé em Aratuba-CE (CEARÁ, 2015; CERTEAU, 1994).

Do ponto de vista educacional, não haverá educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural se os índios não sistematizarem uma educação escolar baseada na pedagogia da sua própria sociedade. Isso inclui o uso da língua materna como oficial da escola e o ensino da religiosidade autóctone. Os modelos da sociedade ocidental não servem senão para criar as condições ideológicas para sua dominação pelas elites da sociedade abrangente. (ISAAC; RODRIGUES, 2017, p. 24).

As escolas indígenas não podem nem devem abrir mão da missão de cumprir a matriz curricular, incluindo de forma decisiva o ensino e o reconhecimento do patrimônio histórico-cultural como parte integrante e inseparável das questões étnico-identitárias dos povos nativos indígenas. Essa deve ser uma luta constante tanto de educadores como de todos da comunidade escolar sob pena de perdermos as identidades étnico-culturais de nossos ancestrais civilizados das florestas.

Conclusão

O objetivo geral proposto neste artigo foi o de compreender traços, perfis e práticas identitárias étnico-culturais indígenas e aspectos educacionais dos descendentes do povo Kanindé da localidade de Fernandes, em Aratuba-CE. Conforme a escrita foi sendo desenvolvida, explicitaram-se a perpetuação ancestral do legado cultural, os modos do saber-fazer e o cotidiano identificador dos atuais Kanindés descendentes dos Janduí: as práticas agrícolas, o caçar, o pescar, o dançar, os ritos, os mitos, as lendas e as formas de produzir, seja o extrativismo vegetal, seja a fabricação de utensílios diversos.

Destarte, a identificação e as práticas étnico-culturais são perpassadas e cultivadas através da história e memória dos mais velhos aos mais jovens integrantes do povo Kanindé. Tais práticas de transmissão do legado cultural Kanindé, além de acontecerem por meio da educação informal, ocorrem também por meio da educação formal, sobretudo com a implantação e o funcionamento de cursos da educação básica com a maioria de professores descendentes Kanindés que efetuam seus trabalhos docentes na Escola Indígena Manoel Francisco Fernandes *in loco*.

Conclui-se, por último, que o povo Kanindé resiste, preserva e mantém viva sua identidade étnico-cultural, expressa em suas práticas cotidianas do saber-fazer canalizadas pela educação formal, que assegura, ao lado da educação informal, a história e a memória de seus ancestrais.

Referências

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, P. H. P. Uma visão indígena da história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 92-106, 1999.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 abr. 1991.

CEARÁ. Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos. Povo Kanindé. *Projeto Político-Pedagógico*. Sítio Fernandes, Aratuba-CE, 2015.

CEARÁ. *Fruto que brotou da luta pela terra: povo Kanindé – Aratuba e Canindé*. Fortaleza: Importec, 2007.

CEARÁ. Resolução n. 382, de 2003. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 2003.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, A. O. *Aquilo é uma coisa de índio: objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará*. 2012. 322 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GOMES, M. P. *Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1991.

GRANDO, B. S. *Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola*. Cuiabá: UFMT, 2010.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ISAAC, P. A. M.; RODRIGUES, S. F. P. Educação escolar indígena: impactos e novas formas de colonização. *Revista Cocar*, Belém, v. 11, n. 22, p. 60-86, 2017.

MARTINS, S. G.; SANTOS, S. S. *Pelas veredas da memória: história, afirmação étnica e organização comunitária entre os índios Kanindé*. 2016. 49 f. (Monografia em Licenciatura Intercultural Indígena) – Programa de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MENEZES, E. D. B. A cultura brasileira “descobre” o Brasil, ou “Que País é este?!” – Uma pergunta à cata de resposta. *Revista USP*, São Paulo, n. 12, p. 76-93, 1991-1992.

RAMOS, A. R. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, B. *O índio na História do Brasil*. São Paulo: Global, 1983.

SANTOS, A. N. G. et al. *Mapeamento cultural: comunidade indígena Kanindé de Aratuba*. Sítio Fernandes, 2008.

SANTOS, J. C. P. *Entrevista com José Cícero Pereira dos Santos realizada por Antônio Roberto Xavier*. Aratuba-CE, 11 nov. 2017.

SANTOS, J. M. P. *Entrevista com José Maria Pereira dos Santos realizada por Antônio Roberto Xavier*. Aratuba-CE, 11 nov. 2017.

SANTOS, P. F. S. Discurso. In: CEARÁ. *Fruto que brotou da luta pela terra: povo Kanindé – Aratuba e Canindé*. Fortaleza: Impotec, 2007.

SIASI-DISEI – Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena – Distrito Sanitário Especial Indígena do Ceará. *DISEI-CE*. Ceará, 2018.

SILVA, E. Povos indígenas no Nordeste: contribuição à reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. *Mneme: Revista de Humanidades*, Natal, v. 4, n. 7, p. 39-46, 2003.

SILVA, E. M. L. *Formação de professores da educação infantil da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos*. 2016. 28 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Faculdade Kurios, Canindé, 2016.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E APRENDIZADO MOTOR E O PERFIL DE ONDAS CEREBRAIS

Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior
José Rogério Santana

Caracterização da memória

Considerando que temos em nosso cérebro aspectos conscientes e inconscientes, a compreensão da integralização dessas características para a formação do indivíduo perpassa o entendimento do funcionamento cerebral, o que inclui os mecanismos de automatismo inerentes à própria sobrevivência humana. Apresentamos, anatômica e fisiologicamente, uma rede de interconexões cerebrais, de modo que pode ser difícil distinguir um comportamento, de fato, voluntário e consciente de outro comportamento denominado habitual ou automatizado (MLODINOW, 2013).

Além das ações neurais relacionadas ao planejamento e automatização do movimento ou de um comportamento, a memória apresenta-se também como uma variável cognitiva determinante na aprendizagem motora. Esta pode ser definida como a capacidade do indivíduo de reter e utilizar diversas informações de várias maneiras por variados períodos indeterminados de tempo e pode ser conceituada como o armazenamento de material oriundo das atividades, emoções e pensamentos dos muitos estágios de processamento de informação (IZQUIERDO, 2011). Destacam-se três sistemas de memória relacionados ao processamento de informação e consequente produção de movimento: armazenamento sensorial de curto prazo (ASCP), memória de curto prazo (MCP) e memória de

longo prazo (MLP). A MCP também pode ser conhecida como memória de trabalho (IZQUIERDO, 2011).

Neuroplasticidade e memória

A capacidade adaptativa do sistema nervoso às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos chama-se *neuroplasticidade*, ou simplesmente plasticidade, um conceito que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas até as coloquiais alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória. Cada vez que alguma forma de energia/informação proveniente do ambiente externo ou interno de algum modo incide sobre o sistema nervoso, deixa nele alguma marca, modificando-o de algum modo. Como isso ocorre diariamente, a neuroplasticidade é, portanto, uma característica marcante e constante da função neurológica. Além disso, há uma relação entre esse aprendizado e os novos planejamentos realizados, pois o planejamento motor se baseia em duas frentes, na experiência sensorial não aprendida (sinestésica, visual, proprioceptiva) e em uma via que repousa sobre o aprendizado, a memória e o pensamento amplo (LENT, 2010).

Sabe-se que o conceito de um cérebro estático e imutável está equivocada. Na verdade, ele tem uma propriedade (neuroplasticidade) que é capaz de mudar sua estrutura e sua função de maneira considerável (DAVIDSON; BEGLEY, 2013). Essa propriedade pode proporcionar comportamentos mais flexíveis ou mais rígidos, um fenômeno denominado de “paradoxo plástico” (DOIDGE, 2016). Essa mudança pode ocorrer em resposta às nossas experiências e aos nossos pensamentos. O cérebro de violinistas, por exemplo, tem um aumento mensurável de tamanho e atividade nas áreas que controlam

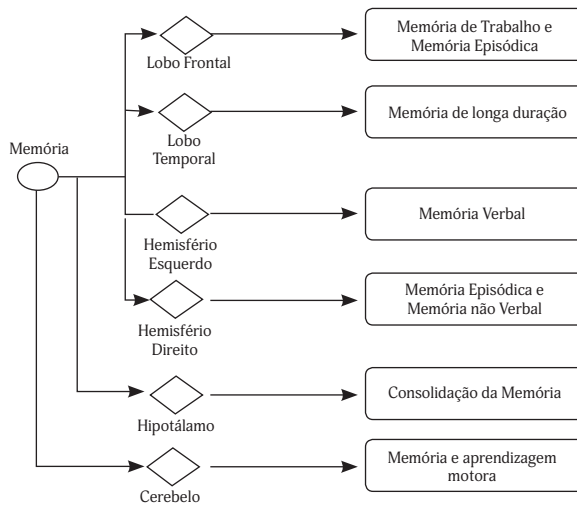
os dedos; já o de taxistas, a exemplo dos de Londres, que trabalham em uma malha viária absolutamente complicada, demonstra um crescimento considerável no hipocampo, uma região associada ao contexto e à memória espacial. Tocar piano e entender o mapa de uma cidade são exemplos de experiências e aprendizados intensos e repetidos vindos do mundo externo (DAVIDSON; BEGLEY, 2013).

O hipocampo é uma formação relacionada diretamente com o que conhecemos como sistema límbico. Estudos atuais nos conduzem à noção do sistema límbico como um sistema composto por estruturas telencefálicas, diencefálicas e mesencefálicas, que, por sua vez, em conjunto, compõem o atual lobo límbico e que, apesar da sua diversidade anatômica e funcional, são particularmente responsáveis pela fisiologia das emoções, memória e aprendizado. Os elementos principais do sistema límbico são a formação hipocampal e a amígdala, que participam basicamente de circuitos distintos com o resto do encéfalo. A formação do hipocampo relaciona-se principalmente com estruturas telencefálicas e diencefálicas, por meio de circuitos que têm como finalidade básica a memória; já os circuitos que envolvem a amígdala se relacionam mais propriamente com as emoções e com os sistemas efetores autonômicos, neuroendócrinos e motores. O sistema límbico, na sua totalidade, é composto por estruturas corticais e por estruturas subcorticais ou nucleares, que se conectam entre si e com outras áreas do sistema nervoso através de uma complexa rede de tratos. Além de áreas já consagradas como o hipocampo, há evidências crescentes do papel do cerebelo em algumas funções cognitivas, tais como a memória executiva verbal e eventualmente em processos de respostas motoras e verbais (MENESES, 2015). Existe uma diversidade de possibilidades de construção da memória e as mesmas parecem estar

integradas de forma única na constituição dos diversos tipos de memória e aprendizado (Figura 1).

O cerebelo é dotado de mecanismos de memória que possibilitam a aprendizagem motora. Recentemente se descobriu que o cerebelo participa de funções mentais, apresentando fluxo sanguíneo aumentado durante a execução de tarefas motoras de natureza superior, como a linguagem, a aprendizagem de movimentos complexos, assim como a execução de movimentos com conteúdo emocional possivelmente relacionado ao sistema límbico. Assim, o cerebelo não é apenas uma máquina para atuar no controle motor, mas também um instrumento planejador que contribui com a capacidade mental. Essa nova perspectiva cerebelar é apoiada pela evidência de que indivíduos autistas e esquizofrênicos frequentemente apresentam lesões cerebelares (LENT, 2010).

Figura 1 – Áreas cerebrais e suas relações com a memória e o aprendizado



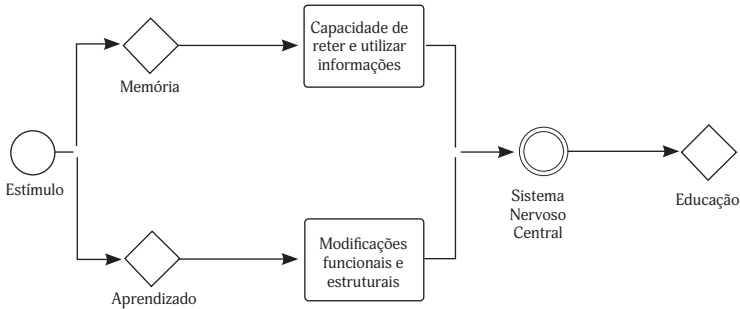
Fonte: Elaboração própria (2018).

Memória, aprendizado e educação

De acordo com Relvas (2009), o ser humano está em busca efetiva de sua essência e de sua existência, considerando que nossas habilidades fisiológicas permitem nossas percepções, sentimentos, palavras e emoções, de forma simultânea ao nosso aprendizado de conteúdos acadêmicos, aplicáveis ou não em nossas vidas. O aprendizado seria, portanto, um processo de alta complexidade que conduz o sistema nervoso central a modificações funcionais e estruturais (Figura 2).

Com efeito, os processos constitutivos de determinadas realidades passadas que se fazem presentes na rememoração dos fatos nos levam a considerar a relevância das construções mnemônicas nas civilizações antigas, perceptíveis nos domínios de reis, imperadores, governantes e suas ações práticas de perpetuação de imagens pela construção de monumentos que exaltam seus feitos heroicos ou ostentatórios, numa clara intenção de conservar na memória coletiva as suas memórias individuais, para que as gerações futuras deles não se esqueçam e assim preservem suas imagens na memória histórica e no cotidiano social. (SILVA; SOARES, 2018, p. 29).

Figura 2 – A associação de memória e aprendizado nas adequações do sistema nervoso central para a educação



Fonte: Elaboração própria (2018).

O acionamento de uma determinada área cortical, oriundo de um estímulo específico, produz alterações também em outras áreas encefálicas, uma vez que o encéfalo não funciona como regiões isoladas (RELVAS, 2009). Essa visão pode abrir margem para a utilização de novas tecnologias que possam permitir construções inovadoras de possibilidades terapêuticas e também que amplifiquem características do ser humano. O trabalho com o *neurofeedback* parece ser uma dessas tecnologias.

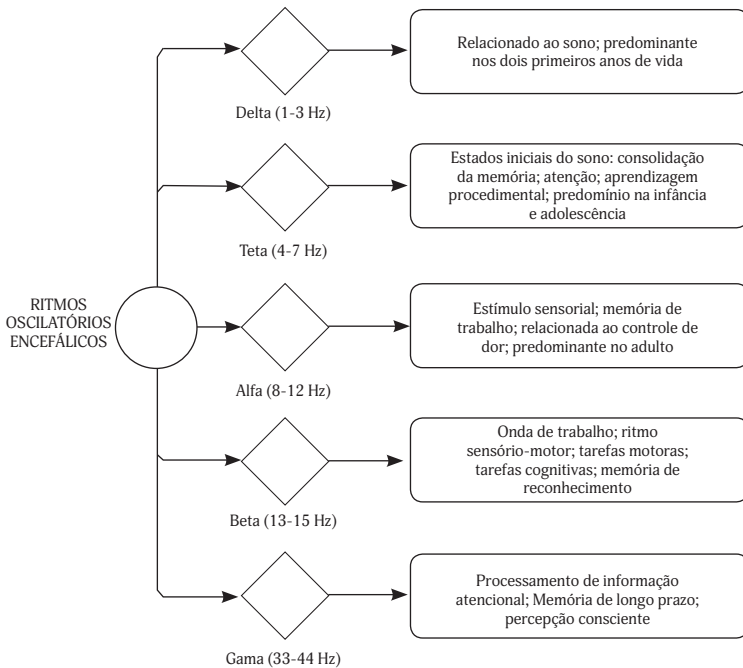
Neurofeedback e memória

Nosso cérebro pode apresentar dois tipos principais de comunicação (sinapses); o primeiro tipo é o químico, que utiliza neurotransmissores. O principal neurotransmissor relacionado à memória é a acetilcolina. O segundo tipo é fundamentado nas sinapses elétricas (MENESES, 2015). O funcionamento elétrico cerebral contempla diversas ondas específicas; as mais citadas são *Delta*, *Teta*, *Alfa*, *Beta* e *Gama* (Figura 3).

Destas, as ondas Alfa são as mais relacionadas à memória. A frequência pico de Alfa é uma medida do equilíbrio entre frequências de Alfa rápidas e lentas. A frequência de Alfa tem a maior amplitude, com grande relevância para o funcionamento cerebral. Em adultos é esperado que o pico de Alfa esteja em 10 Hz, o que representa um equilíbrio entre Alfa lenta e rápida. Essa frequência está correlacionada com a “memória semântica”, a habilidade de recordar palavras, e com a memória de trabalho.

Uma das formas de modular as ondas cerebrais é através do *neurofeedback*, uma modalidade não invasiva de condicionamento operante que visa restabelecer os padrões eletrofisiológicos adequados para o tratamento de determinadas desordens de caráter neurológico, psiquiátrico ou psicológico que podem conduzir à amplificação de habilidades cognitivas e à potencialização da sensação de bem-estar e do retorno à homeostasia. É um tipo de *biofeedback* que engloba os treinamentos de dimensões fisiológicas para a promoção de mudanças específicas ou globais no modo de funcionamento do organismo (COMERFORD; MOTTRAM, 2001). Trata-se de um aparelho que consegue detectar os padrões de ondas cerebrais e redirecioná-los para aperfeiçoar o equilíbrio e potenciais cerebrais funcionais, estimulando as habilidades naturais do cérebro e desenvolvendo suas potencialidades. Pode corrigir distúrbios no funcionamento cerebral e aprimorar o desempenho cognitivo e emocional. É conhecido como Eletroencefalograma *biofeedback*, estimula as habilidades naturais do cérebro, podendo resgatar e desenvolver suas potencialidades. Assim, pode corrigir alterações e aprimorar as funções cerebrais de modo mais eficaz (MELO et al., 2017; NASCIMEN-TO FILHO et al., 2017; RIBAS et al., 2016).

Figura 3 – Ritmos oscilatórios encefálicos



Fonte: Adaptada de Gonçalves e Boggio (2016).

Considerando que o funcionamento elétrico do cérebro se dá através de pequenas descargas elétricas que estabelecem as comunicações entre os neurônios, a partir de sensores dispostos no couro cabeludo evidencia-se na tela do computador a atividade elétrica do cérebro em tempo real; desse modo, após realizar uma avaliação, é possível estabelecer o que precisa ser treinado por regiões do cérebro e como as informações serão dadas de volta para o cérebro, se por estímulo visual, auditivo ou ambos (OLIVEIRA; FREITAS, 2006).

O treinamento com *neurofeedback* se baseia na capacidade de exercitar processos mentais específicos, como re-

laxamento, meditação, concentração e visualização de imagens e vídeos, além da interação com jogos digitais. Utilizando um aparelho de Eletroencefalograma quantitativo, podem-se avaliar e visualizar, em tempo real, as frequências das ondas cerebrais (VAZ et al., 2013). Os sinais são emitidos, interpretados e examinados por *softwares* específicos que respondem com sinais sonoros e/ou visuais, gerando uma resposta que permite avaliar as condições dos processos mentais, incluindo funções executivas. Com isso, é possível a realização de um treinamento para reprogramação encefálica (GHIRINGHELLI; GANANÇA, 2011).

A aplicabilidade do *neurofeedback* gera melhoria no equilíbrio, com possível influência no aprendizado motor de forma direta, confirmado pela diminuição da velocidade e deslocamento corporal em uma plataforma de força/pressão nos exames finais de baropodometria e estabilometria nas posições bipodal e sentada de uma criança com disfunção de aprendizado e controle motor, ataxia cerebelar (RIBAS et al., 2016).

De acordo com Ribas et al. (2016), o treinamento de algumas áreas cerebrais do lobo frontal, como Fpz, F7 e F8, pode trazer grandes contribuições para algumas funções do ser humano. Fpz é responsável pelo planejamento cerebral, organização e motivação; enquanto F7 controla o comportamento verbal e a memória de trabalho; já F8 auxilia no controle emocional, relacionado possivelmente ao sistema límbico e às habilidades sociais. O treinamento cerebral com *neurofeedback* promove modificações relevantes na capacidade mental das pessoas treinadas. Essa ferramenta é baseada no condicionamento operante e reflete o aprendizado relacionado com modificações que contemplam diversas áreas encefálicas.

Considerações finais

A associação entre o uso do *neurofeedback* para trabalhar elemento de memória e aprendizado se apresenta como uma tecnologia promissora, inclusive em condições patológicas. Dentre as ondas cerebrais destacadas neste processo, a onda cerebral Alfa parece ser determinante na formação da memória e do aprendizado motor. Essa onda está muito associada a atuações no ritmo sensorio-motor, que tem relação direta com o aprendizado motor, especialmente em crianças.

A associação dessa tecnologia no processo educacional ainda apresenta ampla capacidade de crescimento, por meio de novos *softwares* e aplicações diagnósticas, terapêuticas e educativas. Cabe destacar que esse campo de atuação ainda é pouco explorado, especialmente no Brasil, obtendo maior destaque nos Estados Unidos e nos países europeus, mas esse é apenas mais um desafio a ser vencido por nossos educadores e profissionais de saúde.

Referências

- COMERFORD, M. J.; MOTTRAM, S. L. Movement and stability dysfunction – contemporary developments. *Manual Therapy*, Edinburgh, v. 6, n. 1, p. 15-26, 2001.
- DAVIDSON, R. J.; BEGLEY, S. *O estilo emocional do cérebro*. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- DOIDGE, N. *O cérebro que cura*. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- GHIRINGHELLI, R.; GANANÇA, C. F. Posturografia com estímulos de realidade virtual em adultos jovens sem alterações do equilíbrio corporal. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 264-270, 2011.

GONÇALVES, O. F.; BOGGIO, P. S. *Neuromodulação autorregulatória: princípios e prática*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2016.

IZQUIERDO, I. *Memória*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LENT, R. *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

MELO, G. C. V. et al. Equilíbrio estático por baropodometria em paciente com ataxia cerebelar após tratamento com *neurofeedback*. *Fisioterapia Brasil*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 249-256, 2017.

MENESES, M. S. *Neuroanatomia aplicada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

MLODINOW, L. *Sublimar: como o inconsciente influencia nossas vidas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

NASCIMENTO FILHO, P. C. et al. Alterações no comportamento elétrico cerebral de uma criança com paralisia cerebral após atendimento com *neurofeedback*. *Fisioterapia Brasil*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 369-373, 2017.

OLIVEIRA, A. P. R.; FREITAS, A. M. Efeitos da intervenção fisioterapêutica nas habilidades funcionais e no equilíbrio de uma paciente com ataxia espinocerebelar: estudo de caso. *Fisioterapia & Pesquisa*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 53-59, 2006.

RELVAS, M. P. *Neurociência e transtornos de aprendizagem*. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

RIBAS, V. R. et al. The learning curve in neurofeedback of Peter van Deusen: a review article. *Dementia & Neuropsychologia*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 98-103, 2016.

SILVA, A. E. S.; SOARES, J. W. D. História, memória e imagens do cotidiano: uma abordagem necessária. In: DUARTE, A. L. M.; LIMA, A. M. P.; PAIVA, F. J. O. (Org.). *Diálogos interdisciplinares: fundamentos em cultura, memória, ensino e linguagens na educação*. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 24-37.

VAZ, D. P. et al. Aspectos clínicos e funcionais do equilíbrio corporal em idosos com vertigem posicional paroxística benigna. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, São Paulo, v. 79, n. 2, p. 150-157, 2013.

CRÍTICA À EDUCAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA: POR UMA HUMANIZAÇÃO NOS CURSOS DE DIREITO

Sídney Guerra Reginaldo
Francisco Ari de Andrade

Introdução

Este artigo parte de uma análise crítica do uso de metodologia de memorização de conteúdo em sala de aula nos cursos de Direito produzindo a linguagem do ordenamento jurídico do Estado sem uma discussão dialética humanizada do cotidiano social. Por meio de metodologias ativas inovadoras, seria possível a produção do conhecimento crítico do educando, dando um novo sentido à sala de aula, produzindo uma forma descritiva da realidade, e não apenas explicativa, tal como ainda ocorre em alguns cursos de Direito que seguem o método histórico e falido da memorização de conteúdo, voltada para a linguagem oficial e pouco reflexiva.

Os avanços tecnológicos e científicos vêm atingindo, de forma acelerada, a economia, a política e a educação. Esse processo, cumulado pelas disputas frenéticas por uma colocação no mercado, tem gerado um processo silencioso que vem prejudicando a educação, gerando uma crise no ensino e na forma de ensinar e obrigando os educadores a reverem sua postura em sala de aula, de sorte a descobrirem e utilizarem novos processos de aprendizagem.

Nesse contexto, não faz mais sentido a aplicação e utilização de metodologias que exijam que o aluno memorize fórmulas, respostas condicionadas e exigidas pelo professor da

disciplina, ou mesmo pelo autor de um livro indicado pelo docente, sem que possa suscitar, pelo viés apologético da leitura, uma nova interpretação do texto lido.

Maia (2007) descreve que se deve sempre estimular o discente a falar e escrever com suas próprias palavras, mas, na prática, exige-se a repetição das respostas dadas pelo autor do livro (interpretação?); faz-se um discurso apologético sobre leitura, porém o professor não convence o aprendiz pelo exemplo, porque, ressalvadas as exceções, ele próprio não é um leitor.

Como expressa Maia (2007), da mesma forma que o professor não convence o aluno pelo exemplo, devido ao fato de ele próprio não ser um leitor, salvo exceções, pode-se dizer hoje que o docente, além de ser o leitor, pela crítica apresentada tem de utilizar elementos metodológicos nos quais possa desenvolver a capacidade do aluno no processo natural de aprendizagem, por meio do qual o educando seja capaz de questionar, compreender e utilizar a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático, entre outros aspectos.

Assim, é importante enfatizar que a educação jurídica não pode ficar restrita à mera transmissão de conhecimentos, apegada a um sistema de memorização da legislação, com aplicações de questões em avaliações que somente exigem a memorização para atingir o objetivo da aprovação, sem que, com isso, o estudante consiga compreender ou questionar o que o professor está transmitindo em sala de aula para produzir ou construir o conhecimento jurídico. Nos ensinamentos de Freire (1997), ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Desenvolver práticas diversas das que vêm sendo replicadas ao longo dos anos na educação jurídica por catedráticos experientes e pelos novos que estão de entrada na vida aca-

dêmica para assumir a docência tem sido o grande desafio do curso de Direito. É impressionante como a educação jurídica – os cursos de Direito – tem replicado metodologias e didáticas em sala de aula que não têm trazido sucesso na produção e construção do conhecimento jurídico.

É um quadro que se desenha, de certa forma, como assustador no contexto do ensino formal, em que os alunos dos cursos de Direito tendem somente a fazer concursos públicos, o que redundava no fato de que toda a metodologia desenvolvida em sala de aula seja direcionada nesse sentido. Chega-se ao cúmulo de alunos nos cursos de Direito exigirem que o professor apresente a sua aula em forma de esquemas, para que possam melhor decorar o conteúdo que está sendo passado em sala de aula.

Os próprios cursos de Direito, principalmente no setor privado, utilizam-se desse procedimento; fazem questão de aplicá-lo em sala de aula. Alguns exigem que o docente empregue essa metodologia de memorização que se perdeu no tempo para apresentar resultados, junto à opinião pública, que apontem que determinado curso atingiu o número “X” de alunos aprovados em determinados concursos ou mesmo que atingiu a determinada nota junto ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), sem sopesar a baixa qualidade de preparação daqueles estudantes na área de humanas por eles escolhida para se qualificarem.

Essa sistemática – da busca de uma nota, do mero resultado técnico que (des)qualifica a educação – está sendo utilizada em outros cursos da área de humanas e, com isso, tem afastado a questão do desenvolvimento humano do educando. O aluno está sendo preparado de forma tão técnica que o seu lado humanístico não está sendo desenvolvido ao longo do curso. Não tem nenhum sentido educativo um estudante

procurar a área das ciências humanas para sair memorizando conteúdo sem uma preparação qualificada para lidar com perspectivas críticas, baseado no reconhecimento do outro, no respeito mútuo e na cooperação. Esse é o sentido da educação social.

As aplicações de novas metodologias, saindo do sentido de memorização, são ações educativas para preparar o universitário a vivenciar em sala de aula possíveis situações concretas as quais ele pode já estar vivenciando ou mesmo as quais ele poderá vivenciar em sua atividade após o término do curso, tomando como base situações concretas vividas pelos indivíduos, como a metodologia do *Problem Learn Based* (PBL), chamando-o à tomada de decisão, justificando e fundamentando essas decisões dos casos que serão expostos para mensurar determinadas atitudes à emergência de sentimentos que expressem a subjetividade dos alunos.

Os cursos da área de humanas, aqui abordando o curso de Direito, têm papel de fundamental importância na produção de conhecimento humano – e não somente do conhecimento técnico. Deve haver o incentivo para que o estudante possa ir muito mais além do que a memorização de conteúdos. Deve o discente sentir-se desafiado para dar soluções a casos e problemas elaborados em sala de aula, de modo que possa adquirir o espírito de pesquisa e desenvolver a capacidade de raciocínio e autonomia.

Quanto a esse entendimento, Fanaro, Otero e Greca (2005) apontam que pesquisas na área de educação vêm indicando novas orientações privilegiando a análise das dimensões discursivas e imagéticas no processo de ensino-aprendizagem na área de ciências em situações do cotidiano escolar, estudos esses que ressaltam a importância da linguagem como elemento fundamental para a aquisição e expressão do conhe-

cimento científico escolar. Do contrário, resulta uma dissonância com o disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, cujo texto estabelece que a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Não se pode fixar o ensino da ciência jurídica pautado no prisma do dogmatismo. Isso foi no passado, apesar de esse eixo histórico ainda insistir em permear e não se dissociar, sob a regência de docentes que, talvez por acomodação, ainda tendem a insistir em não aceitar as novas metodologias e os novos sistemas de avaliações. Muitos deles, como já observava Bastos (1997, p. 37), por culpa ainda de os currículos jurídicos estudarem “[...] a linguagem oficial do Estado, e este foi o problema central da nossa história curricular: transmitir e reproduzir o conhecimento oficial”. Esse “aprendizado dos códigos”, da “fala oficial do Estado”, deve, como se viu acima, abrir-se para absorver outros padrões de educação que permitam ao estudante de Direito conviver com o conhecimento social interdisciplinar ou a “fala crítica e avaliativa do Estado”.

Sob essa ótica, é necessário enfatizar que a educação jurídica, assim como outras áreas das ciências humanas, precisa estar sintonizada com as mudanças dos fatos sociais na sociedade líquida, conforme dito por Bauman (2001), proporcionando experiências cognitivas, sociais, culturais e afetivas para possibilitar a formação humanística do educando. Portanto, consoante Reigada e Reis (2004), a atividade intelectual valorizada no processo de aprendizagem com significado deixa de ser a memorização para ser a compreensão, a apropriação ativa, consciente e significativa dos conhecimentos.

Dessa forma, propugnam-se atividades a serem desenvolvidas a fim de trazer para a sala de aula situações reais que muitas das vezes são impossíveis de serem vivenciadas pelos

educandos, com auxílio de metodologias ativas e uso de tecnologias, a exemplo do uso de quadrinhos, filmes, canais do Youtube, redes sociais, etc. Assim, produz-se uma variedade de materiais pedagógicos para atingir todas as funções inerentes à preparação humana do docente para a vida, e não especificamente para a educação jurídica, para reproduzir a linguagem oficial do Estado, preparando o aluno na graduação para passar em concursos públicos ou mesmo para galgar, em favor do curso de Direito, de sua faculdade, um valor atributivo de uma nota que somente serve ao Estado, e não à qualidade da educação.

Só para se ter uma ideia desse problema e da dificuldade que têm os professores do curso de Direito para livrarem-se da metodologia de memorização reproduzindo a linguagem do Estado, em 1878, Rui Barbosa quis inserir a disciplina de Sociologia no curso de Direito, propedêutica fundamental aos elementos curriculares das ciências humanas, mas esse fato só se concretizou em 1972, quase, por assim dizer, 100 anos após o pedido de inserção.

Cabe ainda ressaltar que, conforme Bastos (1997), foi San Tiago Dantas, na primeira metade do século passado, quem chamou a atenção para uma questão até então não abordada no país: o método da reflexão jurídica, seu aprendizado e desenvolvimento. Em tais reflexões, a criatividade e a inovação não aparecem como ponto de destaque no processo de ensino-aprendizagem na educação jurídica sob a visão humanística. Os mesmos problemas persistem ainda hoje. É como se o aprendizado dos códigos e da fala oficial do Estado visassem preparar o aluno para passar em um concurso público do Estado; esse mesmo dogmatismo persiste em dogmatizar a própria aula do curso de Direito.

Nesse sentido, docentes do curso de Direito ainda insistem em preservar a sala de aula como o fizeram ou como

dogmatizaram seus professores. Há, não se pode negar, uma dificuldade enorme no curso de Direito, por parte de alguns docentes, em aceitar, aplicar e aprender novas metodologias de ensino e novas didáticas a serem aplicadas em sala de aula, bem como novas avaliações a serem feitas aos alunos.

O papel e uso de novas metodologias em sala de aula

Como veículo de aprendizagem das ciências humanas, o curso de Direito não só é capaz de atingir uma finalidade instrutiva (ensino direto ou central), pela apresentação dos mais diversos assuntos e noções, mas, mais do que isso, e principalmente, de conseguir preencher uma finalidade educativa (ensino concomitante) por um desenvolvimento de ordem humanística que produz.

Mangabeira Unger (2016) retratou bem o quadro atual por que passa a educação jurídica no Brasil, tecendo uma crítica a um dos principais motivos que atingem o processo de ensino jurídico, o conteúdo e o método das aulas. Disse Mangabeira Unger (2016) que o fazer docência do professor na aula consiste em pronunciar uma conferência repleta de tecnicismos, cuja arbitrariedade é mal disfarçada pela sua antiguidade. Não é nem teoria nem prática. Comumente é apenas a repetição de fórmulas doutrinárias de pouca ou nenhuma utilidade: as três maneiras de interpretar a norma tal, as duas escolas de pensamento sobre o instituto jurídico qual, e assim por diante, numa procissão infundável de preciosismos que não podem ser lembrados (apenas efemeramente decorados) porque não podem ser, em qualquer sentido, praticados.

Diante desse cenário, o caminho a percorrer se define mediante a adoção e o desenvolvimento de abordagens me-

todológicas e didáticas inovadoras, que têm como referência e horizonte o uso de tecnologias em sala de aula. Não se pode aceitar que, em sala de aula, continuem os docentes, nos cursos de Direito, com mentalidades conservadoras, as quais só servem ao ordenamento jurídico oficial, não contribuindo em nada para o desenvolvimento das ciências humanas.

Nussbaum (2003) afirma que é possível, do ponto de vista fático e estrutural, romper-se com o excessivo dogmatismo na educação jurídica por meio de iniciativas pedagógicas que valorizem o trabalho em grupo, o raciocínio crítico e autônomo e a reflexão sobre os problemas sociais e econômicos brasileiros. Esse ponto de vista tem sua importância reconhecida pela vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que também enfatizam que o uso de diversas metodologias na sala de aula deve ser uma preocupação por parte dos professores nos cursos de Direito.

Abib (1997) critica a concepção tradicional de ensino colocando a existência de uma falsa hipótese de que basta que o professor explique bem para que a transmissão do conhecimento ocorra. É inconcebível que o conhecimento fique concentrado na figura do professor nos tempos de hoje, em uma posição receptiva/passiva do discente, sobretudo quando o conteúdo é direcionado a servir à linguagem oficial do Estado como nos cursos de Direito.

O resultado obtido com esse tipo de metodologia é a simples memorização de normas, conteúdos e fatos que não possuem significado nenhum para o aluno. O discente precisa estar em um mesmo patamar conceitual do professor para não se criar um abismo existente entre a metodologia utilizada pelo docente, se é que a tem, e sua compreensão por parte do estudante.

Nessa perspectiva, para que a mudança ocorra, com a alteração de mentalidade e a estruturação de metodologias ativas e didáticas inovadoras, é necessário estruturar o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPPC), começando pela implantação no PPPC de teorias construtivistas para alinhar as metodologias às didáticas a serem instituídas em sala de aula.

Posner et al. (1982), na década de 1980, começaram a influenciar os referenciais do processo de ensino-aprendizagem sob uma ótica construtivista. Isso trouxe uma inquietação, uma preocupação especificamente com o conteúdo das ideias dos estudantes (*misconceptions*), necessitando provocar uma mudança conceitual nos alunos, no sentido de reorganização dos conceitos espontâneos pelos aceitos e vigentes na comunidade científica atual. Daí porque os cursos de Direito poderiam começar a implementar a Teoria de Equilíbrio Piagetiana e a Teoria da Mudança Conceitual em seus PPPCs. Seriam, portanto, dois referenciais teóricos que visariam enriquecer a justificativa cognitiva para a utilização das metodologias ativas nas salas de aula dos cursos de Direito.

A primeira teoria, a Teoria de Equilíbrio Piagetiana, poderia fornecer uma estrutura teórica na busca de explorar as etapas da construção do conhecimento jurídico. Essa teoria, em uma análise sintética, possui um sistema cognitivo que funciona através de um processo de adaptação (aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento). O referido processo adaptativo poderá ocorrer de duas formas complementares – por meio da assimilação, que seria a incorporação de um elemento exterior ao esquema conceitual do sujeito, e por meio da acomodação, que seria a reorganização de todos os conceitos por parte do discente para que a nova ideia possa ser assimilada em sala de aula –, saindo-se de um sistema histórico de memorização e desconstruindo a repetição das respostas

dadas pelo professor ou pelo autor do livro que ele haveria de indicar em cima de uma linguagem jurídica oficial do Estado.

A perturbação do sistema cognitivo ocorre quando um conflito ou uma lacuna atua sobre o sujeito. O primeiro se dá quando existe uma incompatibilidade entre as situações propostas pelo meio externo e as existentes no cognitivo do indivíduo; enquanto a segunda realiza-se quando o indivíduo não possui esquemas conceituais suficientes para compreender as situações em questão (ABIB, 1997).

Ainda segundo Abib (1997), a Teoria da Mudança Conceitual e a Teoria da Equilibração Piagetiana podem convergir no embasamento de formas de atuação em sala de aula. A primeira delas refere-se à colocação, logo no início do processo de ensino, de situações problemáticas que possibilitem conflito imediato nas ideias dos alunos. A segunda, que pode postergar o conflito, desenvolve-se com um conjunto de ações que propiciam: 1) Levantamento das concepções dos estudantes a serem retomadas na última etapa; 2) Colocação de problemas cujas soluções extrapolam essas concepções a fim de possibilitar desequilíbrios conflitivos e lacunares, ou seja, questões que possam promover rupturas nas estruturas conceituais iniciais e que permitam o encaminhamento de tentativas de solução por parte dos alunos; 3) Apresentação de situações particulares em que seja possível a aplicação e a consequente análise das soluções propostas; 4) Exposição de conceitos e teorias potencialmente úteis ao esclarecimento das questões desafiadoras, permitindo-se análises dos estudantes sobre os novos elementos disponíveis; e 5) Comparação das ideias prévias com aquelas já apresentadas, julgando-se a validade de ambas.

Aliado a esse ponto de vista, Nussbaum (2003) afirma que três capacidades são essenciais no mundo atual: em primeiro lugar, a capacidade de exame crítico de si mesmo e de

sua tradição – ou, em termos socráticos, deve-se viver uma vida examinada em que se é capaz de dar e cobrar argumentos, sem aceitar passivamente conhecimentos tradicionais ou convencionais. Na segunda capacidade, investiga-se uma série de teorias que afirmam organizar esses e outros juízos, de modo a ver-se não somente como um cidadão pertencente ao seu local ou região, mas de ver-se ligado a todos os outros seres humanos por laços de reconhecimento e preocupação. A terceira capacidade é o uso da imaginação, o exercício imaginativo como método reflexivo sobre as oportunidades de vida nas diferentes posições sociais, para se formar concepções e possibilidades na construção do conhecimento, formulando doxa para atingir o resultado de sua prática cognitiva. É dessa forma que se promove a emancipação do pensamento crítico do aluno, mediante a colocação de uma situação-problema inserida no enredo de casos práticos discutidos em sala de aula, de situações cotidianas vivenciadas ou não pelos estudantes, da literatura, de histórias em quadrinhos com suas imagens enriquecedoras de estudo, da linguagem produzida pelos filmes, séries, documentários e novelas, das letras das músicas, bem como muitas outras variedades de temáticas importantes com diferentes visões de mundo.

Em suma, são produtos inovadores a serem implantados em sala de aula que devem ser trabalhados na área da educação jurídica por meio de uma ótica construtivista do processo de ensino-aprendizagem, humanizando assim o ensino jurídico, ativando a curiosidade do educando em prol das diversas discussões sociais atuais sob o aspecto da curiosidade, desconstruindo o ensino de memorização da fala do Estado ainda aplicado em sala de aula nos cursos de Direito.

Freire (1997) já abordava essa condição afirmando que, como indivíduos histórico-socioculturais, mulheres e homens

tornam-se seres em quem a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade já é conhecimento, como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento, e não só expressão dele.

Vygotsky (1988) já anunciava que a aquisição de significados e a interação social são inseparáveis, sendo através da interação social que o aprendiz poderá assegurar que captou os significados socialmente compartilhados em determinado contexto.

Considerações finais

O processo de ensino-aprendizagem tem passado por grandes transformações, principalmente em face das mudanças de comportamento das gerações de estudantes ante o uso das tecnologias. De certa forma, sendo excessivo ou não o uso das tecnologias, leva muitos discentes a criarem um círculo virtual só seu, desligando-se por vários momentos do mundo real, o mundo humano. Nessas circunstâncias, o educador tem o dever, na alma, de inovar, criar, utilizar metodologias ativas, com a análise de métodos qualitativos em sala de aula, com o uso de algumas ferramentas dessas tecnologias, aliando-as a situações-problema do cotidiano, para atizar a curiosidade dos educandos por meio de linguagem midiática ou de qualquer outra linguagem, na produção do conhecimento, corrigindo as distorções históricas que ainda se preservam em sala de aula no uso de memorização de conteúdo, não abrindo espaço para a democratização do conhecimento.

Das diversas perspectivas das linguagens apresentadas em sala de aula que não sejam aquela vinculada ao método de memorização, por meio da observação do aluno e das discussões produzidas, por exemplo, pode-se observar uma identificação da sensação com o saber produzido na exibição de

contornos epistemológicos expressa na manifestação do educando. É o pensamento humano produzido e sentido em sala de aula a partir de uma forma descritiva da realidade, e não apenas explicativa do modo como será captada pelo método da memorização.

A busca de uma educação jurídica emancipada não é uma tarefa fácil. Convencer aos acomodados a abrirem os olhos para uma nova visão no processo de ensino-aprendizagem jurídico é talvez a parte mais difícil desse novo tempo, especialmente quando os cursos de Direito ainda estão preocupados com as notas demonstrativas exigidas pelo Ministério da Educação, mesmo que elas não reflitam a realidade da qualidade do curso ao serem apresentadas.

Desse modo, conclui-se que a educação humanística emancipadora é aquela que questiona, debate e critica o dia a dia da sociedade, apresentando em sala de aula a dialética para a criação de um novo olhar, voltado ao sucesso da democracia do ensino.

Referências

ABIB, M. L. V. S. *A construção do conhecimento sobre o ensino na formação do professor de Física: “Agora nós já temos as perguntas”*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BASTOS, A. W. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: OAB. *Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: OAB, 1997. p. 35-55.

BAUMAN, Z. *Sociedade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.

FANARO, M. A.; OTERO, M. R.; GRECA, I. M. Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MAIA, J. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

NUSSBAUM, M. C. *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University, 2003.

POSNER, G. J. et al. Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, United Kingdom, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

REIGADA, C.; REIS, M. F. C. T. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MEMÓRIA E LEGADO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL: DILEMAS E PARADOXOS

Carlos Rafael Vieira Caxilé
José Gerardo Vasconcelos

Introdução

A presente escrita aborda as questões de discriminação, preconceito e exclusão sociais devido às questões raciais em relação aos africanos negros, afrodescendentes e escravizados no Brasil. Depois dos estudos arcados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na década de 1950, principalmente das pesquisas de Florestan Fernandes, a bibliografia sobre a presença dos negros no Brasil ganhou mais volume. Existe uma variedade considerável de trabalhos sobre os africanos e afrodescendentes no Brasil, sobretudo a respeito da escravidão, mas também sobre formas específicas de dominação e preconceitos que afetam essa população. Entretanto, fazem-se necessários mais estudos que tratem da presença desses indivíduos no processo educacional e em movimentos sociais, na perspectiva de uma sociedade contaminada pelo autoritarismo e pela segregação, que dão suporte às políticas complementares de disciplina social e controles ideológicos sutis, que, se não impossibilitam, dificultam a formação de uma consciência racial e a resistência ao racismo, preconceitos, desigualdades e discriminações.

Há muitos anos, enfatiza-se o caráter harmonioso presente nas relações raciais no Brasil. Fazendo uma comparação com outros países multirraciais, o Brasil representaria um bom exemplo de uma “democracia racial”, onde brancos, negros e

mulatos, compartilhando igualdade de oportunidades, são inseridos social e culturalmente na comunidade nacional. Essa conjectura otimista não condiz bem com a realidade. Quando se comparam tais relações internacionalmente, o Brasil diferencia-se pela não existência de formas extremas de racismo. Todavia, no que diz respeito à dominação do branco e à subordinação do negro, o Brasil não se distancia de outras sociedades, mesmo não apresentando altos níveis de coerção.

Se levarmos em conta a distância entre os ideais e as práticas raciais brasileiras, a “democracia racial brasileira” é um grande mito, apresentando na sua constituição um importante instrumento ideológico de controle social, o qual é legitimado por uma estrutura vigente de desigualdade racial que impede que a condição real se transforme numa questão pública.

Mesmo entendendo que o futuro da população afrodescendente está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento político, social e econômico da sociedade brasileira, ainda assim a trajetória dos afrodescendentes assemelha-se à de outros grupos e classes subordinados; a população de negros e pardos passa por uma desqualificação peculiar e por desvantagens competitivas oriundas de sua condição racial (AGUIAR, 1974).

A abolição da escravidão no Brasil e o legado escravocrata

Como afirma Florestan Fernandes (1965), com a desintegração da escravidão, não houve a mudança no *status* legal de afrodescendentes, haja vista que negros e mulatos continuaram na sua posição social. O despreparo para exercerem a função de homens livres e as limitadas habilidades sociais

adquiridas durante o regime de trabalho escravo ocasionaram a exclusão das oportunidades econômicas e sociais caracterizadas por um sistema competitivo. Os ex-escravos e homens livres de cor ocuparam uma posição à margem do sistema de produção, exercendo atividades econômicas pré-capitalistas dentro de áreas marginais da economia urbana (FERNANDES, 1965).

A escravidão, instituição degradante, produziu anomia social, pobreza e desigualdade. Após a abolição, em 1888, houve uma deficiente integração da população afrodescendente à sociedade de classes, o que ocasionou um considerável isolamento econômico e sociocultural. Essa segregação é considerada como anômala dentro de um sistema competitivo, “aberto e democrático”. Não houve uma ruptura de fato com o modelo tradicional. Deu-se uma continuidade ao modelo assimétrico das relações raciais, sociais e econômicas. Mesmo depois da abolição da escravidão, permaneceu o modelo arcaico de relações raciais reguladas pelos laços entre senhores, escravos e libertos. Nesse sentido, manteve-se também o padrão de concentração de poder, prestígio e riqueza. O fim da escravidão não transformou as formas de segregação racial desenvolvidas no passado. Em vez de adentrar nas relações de classe, típicas do sistema instituído, negros e mulatos foram direcionados à plebe urbana e rural (AZEVEDO, 1955).

O preconceito, o racismo e a discriminação racial são considerados no Brasil como consequências naturais da escravidão. O preconceito e a discriminação, que se mantiveram na sociedade brasileira mesmo após a destituição do sistema escravista, não são interpretados como consequências do dinamismo social do período pós-abolição, mas como ligados ao fenômeno de atraso cultural, ocasionado pelo ritmo lento das mudanças nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais.

Florestan Fernandes (1965) salienta que o modelo arcaico de relações raciais só será eliminado da sociedade brasileira quando o sistema social vigente, capitalista e competitivo, dissociar-se das distorções que implicam a concentração racial de renda, poder e privilégio. Dessa maneira, uma verdadeira democracia racial no Brasil apenas será possível quando a população afrodescendente alcançar posições de classe similares àquelas ocupadas por brancos. O dinamismo da sociedade de classe foi ineficiente para acabar com as estruturas anteriores de relações raciais. A inexistência de habilidades específicas e as incapacidades relacionadas à antiga condição do escravo impossibilitaram a população de afrodescendentes de inserirem-se igualmente aos brancos no mercado de trabalho capitalista (FERNANDES, 1965).

No entanto, a partir de 1930, o modelo tradicional de relações raciais começou a apresentar sinais de desestruturação e a população afrodescendente passou por algumas mudanças significativas. De fato, parte dessa população passou a ocupar posições de classe típicas, a maioria através de um processo de proletarização e apenas uma pequena minoria através da inserção às classes médias. Entretanto, negros e mulatos estavam longe de terem atingido uma considerável igualdade social, política e econômica com relação à população de brancos (CARDOSO; IANNI, 1960).

Após a abolição da escravidão, argumenta Florestan Fernandes (1965), a sociedade brasileira herdou do antigo sistema de estratificação racial a subordinação do negro. A permanência dessa estratificação depois da emancipação é atribuída aos efeitos do preconceito e da discriminação racial. O modelo tradicional das relações sociais, perpetuado através desse viés, é tido como uma distorção da sociedade competitiva. De outro modo, o desenvolvimento de uma sociedade de

classes permitirá o contínuo desaparecimento do preconceito e da discriminação raciais. A raça deixará de ter sua eficácia como elemento primordial de organização social e as populações de não brancos farão parte da estrutura social (FERNANDES, 1965).

Salienta Hasenbalg (2005, p. 84) que os componentes tradicionais das relações raciais não permanecem intactos após a destituição do sistema escravista:

[...] as sobrevivências do antigo regime são elaboradas e transformadas dentro da estrutura social modificada. A sociedade capitalista transforma o significado da raça como dimensão adscritiva, dentro de um sistema de estratificação e mobilidade social em que a competição e atributos adquiridos são enfatizados. A sociedade de classes confere uma nova função ao preconceito e discriminação raciais: as práticas racistas, sejam ou não legalmente sancionadas, tendem a desqualificar os não brancos da competição pelas posições mais almejadas, que resultam do desenvolvimento capitalista e da diferenciação da estrutura de classes.

Concordamos com Hasenbalg (2005) quando ele afirma que, apesar da compreensiva e meticulosa interpretação das relações raciais brasileiras feitas por Fernandes (1965), a principal debilidade resulta dessa conceituação da discriminação e do preconceito como sobrevivências do antigo regime. Como em qualquer sistema de classes, a manutenção de uma estratificação racial deve relacionar-se aos ganhos materiais e simbólicos de uma classe dominante. Dessa forma, as práticas e representações racistas estão relacionadas ao domínio e à preservação da estrutura de poder, privilégio e dominação dos brancos (HASENBALG, 2005).

Diálogo com a historiografia

No ano de 1933, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre publicou *Casa-Grande & Senzala*. Nessa obra em especial, o autor ressaltou a doçura presente nas relações de senhores com escravos no sistema escravista brasileiro. Destacou a amenidade da escravidão brasileira, sobretudo se comparada com a escravidão presente em outros países (FREYRE, 1958).

Gilberto Freyre (1958) lançou tais ideias num contexto em que o pensamento racista europeu atraía vários brasileiros, dentre eles Oliveira Viana e Nina Rodrigues, convencidos da inferioridade do negro e de sua negativa contribuição para o desenvolvimento nacional. Dialogando com os pares de sua geração e atento à importante miscigenação presente em território brasileiro, Gilberto Freyre (1958) procurou explicar o significado, destacando uma organização social do tipo paternalista, em que as relações pessoais eram de fundamental importância para a constituição da sociedade. A família patriarcal constituiu a base do sistema.

Nesse tipo de sociedade, prevalecia a harmonia entre as raças e o caráter ameno na relação entre senhor e escravo, características essas que, por sua vez, explicariam a miscigenação e seriam significativas na composição do escravismo brasileiro. O Brasil apresentaria, assim, ao contrário dos demais países escravistas, uma sociedade com relações raciais democráticas, fruto da farta miscigenação existente.

Entretanto, por volta dos anos 1950, um novo pensamento redirecionou as pesquisas sobre a escravidão no Brasil. Uma nova corrente historiográfica opôs-se radicalmente às ideias de Gilberto Freyre. Dentre esses pesquisadores, destacam-se: Florestan Fernandes (1965), Otavio Ianni (1978), Emilia Viotti da Costa (1966), Jacob Gorender (1990) e Fer-

nando Henrique Cardoso (1962). Esses autores contestaram veementemente Gilberto Freyre.

Para eles, o escravismo era o principal elemento no processo de acumulação do capital, responsável por sustentar duas peças-chave do capitalismo comercial: mercado e lucro. A organização e o lucro da produção em larga escala para a exportação exigiam a coerção e a repressão do trabalhador escravo, sendo essas as principais formas de controle social.

Nesse sentido, consoante esses autores, a violência seria o principal vínculo da relação escravista. Havia violência também por parte dos escravos, os quais, ao infringirem as normas, desrespeitando seus senhores, furtando-os, matando-os, demonstravam seu inconformismo com o regime de forma consistente. Como a lei legitimava a dominação de um grupo pelo outro, as duas populações mantinham, apesar dos diversos contatos, mundos cultural e socialmente separados, divergentes e inconciliáveis.

Tais pesquisadores chegaram a conclusões, em parte, se não totalmente, opostas às teorias de Gilberto Freyre, sendo a obra *Casa-Grande & Senzala* sujeita a severas críticas. Segundo esses estudiosos, o sociólogo pernambucano homogeneizou, para todas as regiões do Brasil e para a população escrava, especificidades que ocorreram apenas no Nordeste canavieiro e na escravidão doméstica (QUEIROZ, 1987).

Sendo assim, salientaram que, ao generalizar sobre tempo e espaço, o autor pernambucano desconsiderou a dinâmica do processo histórico, deixando de lado a historicidade do sistema escravista como um todo. Ainda destacaram que a miscigenação existiu em todos os sistemas escravistas e que nem por isso modificou a condição do escravo ou desestruturou a instituição, estando, portanto, distante de representar a função que lhe foi atribuída por Gilberto Freyre, cujas conclusões

tiveram a intenção ideológica de justificar o passado escravocrata (QUEIROZ, 1988).

A partir dos anos 1980, surgiu uma nova corrente historiográfica que se aproximou das ideias de Gilberto Freyre, chamada de “neopatriarcalismo”. Ela redirecionou o conceito de violência do sistema escravista brasileiro, destacando a existência de uma zona de negociação entre senhores e escravos, um espaço para o cativo negociar um cotidiano menos violento dentro do sistema.

Esses autores destacaram que a relação entre senhores e escravos no sistema escravista brasileiro era estabelecida a partir do binômio resistência e acomodação, em que o ato de resistência já apresentaria como principal finalidade a acomodação a uma estrutura social com flexibilidade para redimensionar as reivindicações de sua força de trabalho e de proporcionar-lhe ganhos e benefícios. Nesse sentido, a escravidão se apresentaria como uma relação consensual entre senhores e escravos, na qual a condição de coisa e de mercadoria desapareceria e a condição de trabalho compulsório seria consentida pela maioria dos indivíduos cativos.

Fazem parte dessa nova corrente principalmente Sidney Chalhoub, Robert Slenes, Silva Lara, Stuart Schwartz, Eduardo Silva, Flavio Santos, Katia Mattoso, dentre outros. Para essa nova corrente historiográfica, o escravo aparece como sujeito de sua história, como agente de seu ambiente. O cativo, nesse ambiente construído por ele, ao ser humilde, fiel e obediente, estimularia o consenso na relação entre senhor e escravo. Sendo assim, a condição de coisa, de objeto e de mercadoria desapareceria, tornando-o um indivíduo limitado socialmente, mas um indivíduo, um ser humano.

Esses autores postularam que o conceito de violência não era apropriado para caracterizar o regime servil brasileiro.

No seu cotidiano, a relação pessoal entre senhor e escravo fazia-se através de acordos, negociações e estratégias: ora de acomodação, ora de resistência.

Considerações finais

A Constituição de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, descentralizou o ensino. À União cabia a função de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, e aos estados cabia o papel de prover e legislar sobre a educação primária e o ensino profissional, que compreendia principalmente as escolas normais para moças e escolas técnicas. Essa divisão apresentou na prática uma distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação popular (primária e profissional). No entanto, o povo não constituía somente os indivíduos agregados das fazendas e dos trabalhadores e comerciantes da cidade.

A dualidade do sistema educacional no Brasil escravista representava a própria dualidade do sistema escravista, apresentando antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A consagração do federalismo, que permitiu a autonomia dos estados, fez com que a União não interferisse na autonomia estadual, na construção de seu sistema educacional, o que gerou uma desorganização nos sistemas educacionais do Brasil.

Mesmo sendo possível afirmar que existia uma valorização da instrução por parte da população negra, analisando mais a fundo é possível perceber também que esse interesse não estava presente entre toda a população negra de Fortaleza. Uma possível explicação é que boa parte dela estava inserida na realidade das populações mais pobres, que se preocupavam mais com sua própria sobrevivência diária ou ainda que possuíam

uma percepção diferente da necessidade do conhecimento escolar, por isso não buscavam o ensino formal da mesma forma que os professores, inspetores e o Estado. Estes entendiam o processo educacional como uma grande possibilidade de regeneração social e cultural.

Dessa maneira, pode-se perceber que de fato a realidade da escola não se fazia presente para a maioria da população negra de Fortaleza. Portanto, de modo majoritário, essa parcela da população parece não ter conseguido transpor as barreiras impostas pelo controle escolar – racismo, preconceito, discriminação e dificuldades financeiras.

Referências

AGUIAR, N. *Hierarquias em classe*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974.

AZEVEDO, T. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. São Paulo: Companhia Nacional, 1955.

BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brazil, de 24 de fevereiro de 1891. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891.

CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

CARDOSO, F. H.; IANNI, O. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Companhia Nacional, 1960.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

COSTA, E. V. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Europeia, 1966.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

GOMES, F. S. G. Quilombos do Rio de Janeiro no século XIX. In: REIS, J. J.; GOMES, F. S. G. (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 263-331.

GORENDER, J. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1990.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IANNI, O. *Escravidão e racismo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

LARA, S. H. *Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro – 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MATTOSO, K. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

QUEIROZ, S. R. R. *Escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Ática, 1987.

REIS, J. J.; SILVA, E. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, E. Entre Zumbi e o Pai João: o escravo que negocia. In: REIS, J. J.; SILVA, E. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 13-21.

SLENES, R. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 189-203, 1988.

MEDICINA, ARTE E TECNOLOGIA NA VIDA E NA OBRA DE PEDRO NAVA: ENTRE A INVENÇÃO DA MODERNIDADE E A CRÍTICA DOS SABERES E PODERES HÍBRIDOS

Felipe Franklin de Lima Neto
José Gerardo Vasconcelos

Esse enunciado de goiabada misturada com cerveja basta para dar uma ideia da extrema confusão que era o Movimento Modernista. Cabe repetir a frase de Aníbal Machado. Todos sabiam o que não queriam. Ninguém sabia o que queria. Creio que nossa grandeza estava na divergência. (NAVA, 1979, p. 197).

Introdução: entre a tecnologização e a humanização da Medicina na invenção da Modernidade

O debate sobre os saberes, poderes, estratégias e práticas da Medicina é muito controvertido e polêmico. As dezenas de áreas do saber médico corporativo, institucionalizado, capilarizado e ramificado numa especialização cada vez mais crescente, lutam historicamente com outros campos e lógicas dos processos de leitura social, cultural, política, econômica e ambiental do corpo humano numa dada sociedade.

Saberes e poderes ancestrais dos povos originários das florestas do Sul, a medicalização do corpo feminino em que se percebe uma divisão sexual e de gênero nas práticas médicas, os processos inquisitoriais das chamadas curas mágicas de curandeiras assassinadas e queimadas como bruxas diabólicas (GINZBURG, 2012; WALKER, 2013), as formas de opressão e dominação acadêmica, política, social, cultural e econômica,

tais como a medicalização do corpo feminino através da institucionalização, industrialização e mercantilização do parto, da esterilização, desmoralização e criminalização da vida afetiva e íntima de inúmeras mulheres¹, e a emergência da violência obstétrica, as sucessivas tentativas de desqualificar e incorporar os conhecimentos populares e ancestrais dos rituais de cura e manipulação de ervas medicinais, além de um sem-número de abusos, constrangimentos, opressões e dominações institucionalizadas nas assimétricas relações de classe, gênero, raça e etnia, esses são temas polêmicos e controversos que compõem as diversidades política, cultural, social, econômica e ambiental inscritas nos saberes e poderes que atravessam os campos das medicinas.

Da mais radical à mais conciliadora das correntes políticas, culturais e científicas que atravessam essa diversidade, uma das mais explosivas questões nesse debate diz respeito às relações existentes entre o exercício da Medicina, as crenças e os desejos deterministas nos avanços tecnológicos, os retrocessos e descontinuidades nas lógicas médicas que daí resultam e a sensibilização e humanização da prática médica.

Nesse enredo, o perigo é exercitarmos uma crítica aos imaginários conservadores e autoritários de uma crença desmedida e positivista no avanço da tecnologia, esquivando-nos – e mesmo esquecendo –, num ato falho político, de uma problematização do perfil histórico do sujeito de conhecimento ocidental que ampara os discursos supostamente humanitários e emancipadores².

¹ Ver a rede de saberes e poderes médicos que violentaram e criminalizaram de forma racista o corpo feminino na história da Medicina. Dois exemplos são: 1) O caso Abel Parente: esterilização, loucura e imoralidade (ROHDEN, 2001); 2) A questão Braga (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994).

² Ver uma autoetnografia em forma de manifesto cosmopolítico que problematiza esse lugar de fala na obra de Kopenawa e Albert (2015). Ver ainda a discus-

É nesse sentido que afunilaremos a crítica da Modernidade mais ampla para uma variante e forma de expressão mais detida, o Modernismo estético³. Nava, amigo de personagens como Carlos Drummond de Andrade (VASCONCELLOS; SANTOS, 2017), formado na mesma turma do ex-presidente Juscelino Kubitschek (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994; TELES, 2009)⁴, atuou de forma intensa e destacada tanto na Medicina quanto na Literatura e nas Artes.

Do ponto de vista da colonialidade do saber, só podemos falar em Modernidade se abordarmos a questão do colonialismo. Uma ilustração do desdobramento dessas questões no horizonte das práticas médicas aponta para a violenta e cruel atividade inquisitorial realizada em Portugal diante dos saberes, poderes e estratégias minoritárias na Medicina no período histórico de emergência do Iluminismo (MENESES, 2005; WALKER, 2013; XABA, 2005).

Dessa forma, ao lermos, no próximo tópico, uma conferência proferida por Nava sobre a Medicina de *Os Lusíadas*, mote central deste artigo, já podemos levar em consideração os contextos histórico, geográfico, cultural, político e econômico, em que problematizaremos a emergência dos enunciados de Pedro Nava.

são dos antecedentes coloniais na história social, cultural e política do Brasil realizada por Abdias Nascimento (1968).

³ Expomos aqui uma frase de Mário de Andrade na sua análise realizada sobre o Movimento Modernista: “Eu creio que os modernistas da Semana de Arte Moderna não devemos servir de exemplo a ninguém. Mas podemos servir de lição”.

⁴ “Éramos uns pré-reconciliados pelas sessões de vitrola que o Juscelino arrumava no porão habitável de sua casa e onde sonhávamos ouvintes – ele, Nonô e mais o Júlio, Odilon Behrens e eu” (NAVA, 1979, p. 380).

A Medicina de *Os Lusíadas*: saberes e poderes nas Medicinas e nas Artes

Pedro Nava proferiu uma conferência no dia 10 de junho de 1961 no Real Gabinete Português, nas comemorações do Dia de Portugal. Ao longo da exposição, o médico, poeta, desenhista, escritor, artista plástico e pintor refletiu sobre as inúmeras passagens da obra máxima de Camões que tematizam a Medicina e a sua História. A partir desse mote, Nava, como escritor, médico e artista, ofereceu-nos um amplo cenário de possibilidades históricas, artísticas e culturais existentes no diálogo entre a ciência e a arte. De modo mais específico, como ilustra o tema da conferência, o memorialista Pedro Nava propôs uma poderosa e interessante leitura da contribuição de diversas áreas do conhecimento artístico e científico, oferecendo-nos novas e diferentes chaves e portais de percepção para o exercício e a prática médica.

História, Filologia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Geografia, Literatura, Etnografia, Pintura, Escultura, Teatro, Arquitetura, Artes Plásticas vão sendo enumeradas e elencadas numa incrível dinâmica histórica. Da posição e da experiência de um dos pioneiros da Reumatologia brasileira, colaborador de várias revistas modernistas, ilustrador de capas de livros como o *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e pertencente ao clube dos “poetas bissextos” segundo Manuel Bandeira, Nava (2004, p. 16) assevera que:

Múltiplas são as fontes de que se serve o historiador de nossa Arte para tratar das suas vicissitudes dentro da evolução geral do pensamento humano. História geral, cronologia, sociologia, filologia, linguística, arqueologia e o estudo dos clássicos da anatomia, da fisiologia e da patologia são fontes

de investigação a cujo lado devemos colocar como manancial inesgotável de informações as criações da pintura, da escultura, da arquitetura e da literatura universais. Alguns exemplos servirão para ilustrar o nosso pensamento.

Como podemos perceber, Nava não hierarquizou tematicamente os saberes e os poderes que poderiam contribuir para a pesquisa, a sensibilidade e a prática médica. Ele os emoldurou num pano de fundo onde todos eles parecem poder oferecer sua contribuição à Medicina de forma igualitária. No entanto, ao fazê-lo, esses saberes e poderes foram codificados sob o signo do universal.

A arte médica e a lógica de humanização a partir da crítica dos saberes e poderes híbridos

Resguardado e respaldado num inconsciente político e cultural de cunho colonial e eurocêntrico presente na arquitetura e na elaboração de uma lógica sensível e artística dos poderes e saberes médicos, Nava terminou por ocultar o ambiente epistêmico e ontológico do qual partiram suas ponderações hegemônicas.

Se, por um lado, a tematização do campo artístico se constituiu numa poderosa e vigorosa crítica às práticas médicas historicamente conservadoras, elitizadas e reacionárias que sobreviviam dos tempos do Império; por outro, acabou por derrapar num suposto sujeito do conhecimento universal e abstrato. Um sujeito que tematizou e lidou com uma implícita História da Arte igualmente universal e abstrata. Nessas considerações, as relações de poder não foram consideradas em questão. Diante dessa observação, cabe salientar que o discurso de Nava esbarra num imaginário etnocêntrico e – é

mesmo difícil não perceber nele – alguns traços racistas sistematizados ao longo da sua exposição.

Entre a necessidade de mapear as crenças de uma população e a catalogação, estratificação e catalogação dos saberes e poderes que circulam no campo médico profissional, científico, religioso, popular e literário nas sociedades brasileira e portuguesa, Nava sentencia “esse lastro cultural anulador” se valendo de diversas passagens d’*Os Lusíadas*, de Camões.

A eficácia da medicina não depende exclusivamente do médico e do seu apuro técnico, mas da receptividade que ele vai encontrar por parte da coletividade. Se esta se dá a credices, bruxarias e à terapêutica sobrenatural, representa carga negativa. Não lhe aproveitam as vantagens de uma medicina oficial evoluída. Dizem os ingleses que ‘[...] *no chain is stronger than its weakest link*’. Se, numa sociedade, temos num polo um Ricardo Jorge ou um Carlos Chagas, mas no outro o feiticeiro ou o macumbeiro, este elo mais fraco enfraquece a corrente e temos de medir o seu nível higiênico pelo que o povo prefere receber. Isto vale como ensino para o presente e serve como interpretação dos níveis sanitários do passado. Compete, pois, para avaliar a eficácia de uma medicina, conhecer as crenças da população para a qual ela se propõe. Na medicina monástica portuguesa, de que a grande expressão é Pedro Hispano, no século XIII, florescem as mais espantosas credices. Nos escritos de Vasco de Taranta, outro grande médico luso do século XIV, ‘formigam as superstições’, no dizer de Leite de Vasconcellos. E vamos verificar em *Os Lusíadas* o testemunho desse lastro cultural anulador quando Camões entremostra a fé do seu povo no papel profético dos sonhos (II, 56 – II, 61 – IV, 75 – IV, 76), na transmutação mágica da forma humana em catadura de bicho (VI, 24), no toque adormecedor do caduceu (II, 57), nos augú-

rios tirados da palpitação das entranhas (VIII, 46) e no vaticínio da boca dos inocentes como se acreditou quando do advento do Mestre de Aviz. (NAVA, 2004, p. 25).

Diante dessa imediata percepção e constatação, ponderamos: seria possível pensarmos a questão noutros termos? Seria possível ler Nava em Portugal, no Dia de Portugal, centralizando e disparando seus juízos éticos e estéticos a partir de Camões de alguma outra forma? Vejamos. Discutindo a língua portuguesa como espaço de transgressão para os escritores da ex-colônias, Moema Parente Augel (2007, p. 167-168), com base na experiência da Guiné-Bissau, salienta que:

Numa primeira instância, numa visão diacrônica, ao escritor guineense sucedeu o mesmo que ao brasileiro ou ao angolano recém-descolonizado. Socializado e aculturado pelo instrumento da língua, o vínculo com a metrópole perdurava e ‘fazia com que o produtor textual colonizado quisesse inserir-se, e a sua obra, no quadro geral da literatura do dominador, esforçando-se ao máximo para aproximar sua dicção literária da dos autores metropolitanos’ (Padilha, 1995, p. 3). Mas se existe a cooptação, existe igualmente a sublevação. Entre as táticas subversivas empregadas por escritores latino-americanos ou africanos, uma das muitas faces da reação contra os tentáculos do neocolonialismo, está a utilização da língua imposta pelo vencedor como forma de expressão, sem obedecer à norma castiça e culta, modificando-a, estética e ideologicamente. A consciência de que os efeitos condicionantes da colonização continuam a corroer a autoestima e a autoconfiança dos ex-colonizados mostra-se através do uso que os escritores fazem do português, abrindo um espaço de expressão contestatória. A introdução dos elementos da tradição oral das diferentes culturas, a

constante referência a mitos e lendas, à sabedoria ancestral de múltiplas raízes, tudo isso é enunciado por uma desconstrução da linguagem, numa rebelde apropriação⁵.

Sugestionados pela intervenção de Augel (2007), percebemos que Nava se move nos limites e impasses dessa relação entre a cooptação e a sublevação. Longe de se tratar de um personagem linear e caricato, nossa questão se coloca numa tentativa de ultrapassagem dessa lógica colonial naturalizada e assimétrica. Contornar, segundo a crítica decolonial, as proposições de Nava para percebermos os horizontes de superação e descontinuidade inscritos nos campos médicos. Um entrelaçamento intensivo e problematizador com os lugares e espaços de produção de emancipação e resistência nesses mesmos campos, exercitando, assim, uma crítica aos reducionismos e apartações promovidos pelas corporações institucionais, profissionais e acadêmicas das Medicinas.

No entanto, essa possibilidade não se enquadra numa intenção metafísica, mas numa conversação empírica. E é a partir das disputas, impasses e desafios sugeridos pelo campo médico que partilhamos esse horizonte sensível. Claudio Lorenzo, na época presidente da Sociedade Brasileira de Bioética (SBB), fez parte de uma mesa-redonda junto ao psiquiatra e psicanalista Abram Eksterman, professor da Universidade de Brasília (UnB), José Leite Saraiva, presidente da Federação Brasileira de Academias de Medicina (FBAM), e o diretor de Práticas Médicas do Hospital Israelita Albert Einstein, Oscar Fernando Pavão. O mote do debate-conversa foi a formação

⁵ A autora exemplifica o problema: escrever na língua do colonizador ou escrever nas línguas étnicas? Através de uma autora guineense, Odete Semedo. Ela abriu seu primeiro livro – *Entre o ser e o amar* –, escrito em português e crioulo, com o poema bilíngue “*Na Kal lingu ke n na skirbi nel* – Em que língua escrever” (AUGEL, 2007, p. 169).

do médico do futuro (PEDROSA, 2013). A chamada da matéria dizia o seguinte:

O Brasil se aproxima dos 400 mil médicos. Cálculos do CFM apontam que, em sete anos, seremos 500 mil profissionais, atingindo a taxa de 2,41 médicos por 1.000 habitantes. Esse contingente sem dúvida terá sua atuação marcada pelo forte desenvolvimento tecnológico assistido nas últimas décadas e demandará a tomada de decisões no âmbito das políticas de saúde e de educação. Que médicos são esses que atuarão nesse cenário? Eles estão prontos para responder às demandas do nosso país? (PEDROSA, 2013, p. 74).

A relação entre tecnologização e humanização na Medicina emerge novamente. Pensamos que Nava lança um intenso olhar sensível e paradoxal frente às questões que circundam a ampla área das relações existentes entre as políticas de saúde e educação.

Pavimentando a reflexão de que nos servimos para ilustrar esse ponto da argumentação em nosso trabalho, vemos a intervenção de José Leite Saraiva incidir sobre a impropriedade das interpretações que comparam os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos do Brasil com os dos países ditos desenvolvidos. Essa frágil e equivocada perspectiva analítica anula e não percebe as diferenças existentes entre todos esses níveis entrelaçados, isto é, não percebe os vários “Brasis” que compõem o Brasil. Ou seja, as análises que traçam medidas universais para compreender o país esquecem suas particularidades, desigualdades e diferenças de toda ordem.

A partir daí, dispara o lugar de fala de Claudio Lorenzo. Ele parece condensar e tocar toda uma série de questões que foram problematizadas até o momento. Atravessam a questão a problematização do sujeito cartesiano, a mercantilização da

Medicina e a formação dos estudantes de Medicina. O tema do racismo e a história da relação entre brancos e negros no país também são sinalizados. Postula-se, nesse sentido, uma reflexão autocrítica. Saberes e poderes como a Antropologia da Saúde e a Filosofia são lembrados e convocados a participar de forma mais efetiva nas escolas médicas na formação dos estudantes de Medicina. Nas palavras de Claudio Lorenzo (PEDROSA, 2013, p. 81):

As provocações que o professor Saraiva fez aqui me levaram a pensar em um elemento importante: o fato de nós estarmos discutindo inicialmente a influência da tecnologia na Medicina através de uma relação estabelecida exclusivamente com esse paciente da classe média, com inclusão digital e acesso a informação, e esquecendo uma característica central de nosso contexto, que é a desigualdade social e as iniquidades de acesso. Mas quando tratamos da tecnologia não podemos entendê-la apenas como um produto, um equipamento, gerado através da ciência e do complexo científico-industrial; temos que pensar também nas tecnologias leves, que nascem de saberes científicos teóricos ou práticos que não se transformam em produtos, mas em ações, atitudes, cálculos, racionalidades, ou ainda aqueles que se expressam como técnicas fundamentadas em saberes estruturados, mas diversos da ciência tradicional, as chamadas tecnologias populares, por exemplo, ou os saberes tradicionais de povos indígenas. O Dr. Saraiva reclamou, como homem da Amazônia, de algo que também se aplica ao homem do Sertão da Bahia, Estado de onde eu vim. A postura crítica sobre o uso tecnológico e os interesses que o envolvem servem também para fundamentar decisões sobre que tipos de tecnologias eu tenho que escolher para instalar em determinados locais e quais são as melhores opções para

eu obter impactos positivos. Isso é tecnologia de pensamento, de organização, do saber. Nós perdemos muito com o processo flexineriano, com o fordismo aplicado ao estudo do corpo humano. E talvez tenhamos construído uma propedêutica que realmente extrai o sujeito, através de uma noção radical e restrita de cientificidade. O elemento central do método cartesiano de separar o sujeito da pergunta (*ego cogitans*) da coisa dada ao conhecimento (*res extensa*) aplicado à ciência médica traz sempre o risco de que o médico retire também o sujeito existente no seu objeto de seu estudo, que é enfim o ser humano. Isso se complica ainda mais com o processo crescente no último século e nas primeiras décadas de mercantilização da Medicina. Então, preparar os estudantes de Medicina com algumas noções como estas, oferecer, por exemplo, o acesso à história de como se construiu a relação entre brancos e negros em um país, e de como esses determinantes históricos e o racismo que dele emergiu interferem no acesso a bens e serviços de saúde, e na forma como as pessoas negras são acolhidas na assistência a sua saúde, pode ajudar a uma reflexão autocrítica de suas próprias posturas. É preciso talvez também passar uma ideia de antropologia da saúde como tecnologia de pensamento, o mesmo para as noções necessárias de filosofia ampliando o entendimento do ser, do eu, da alteridade, das concepções de vida e morte, as quais também precisam ser desenvolvidas e estimuladas dentro das escolas⁶.

Apesar da menção às questões colocadas, observamos que ainda paira um pano de fundo elitista nas análises, um olhar sobre a situação não a partir, por exemplo, do impacto

⁶ Ver sobre a problematização do lugar do sujeito na obra de um médico, filósofo e historiador da Medicina em Badiou (2015).

que as cotas de estudantes oriundos de escolas públicas, negros e africanos foram e vêm efetuando no conjunto de saberes e práticas dos cursos de Medicina, dos coletivos feministas e negros⁷ que emergiram após trotes violentos em calouradas e desmandos violentos protagonizados por diretorias de faculdades de Medicina, uma vez que esse cenário real é desconsiderado (SANSÃO, 2015).

Se, por um lado, trata-se de uma interessante mostra de uma carta de princípios e intenções democratizantes e participativas, percebemos, no mesmo movimento, como a crítica se dá por um ponto de vista excessivamente interno, de uma apresentação da necessidade de ser sensível ao que vem de fora. Fala-se das determinações históricas, mas as condições sociais do lugar de fala e emissão de juízos não são questionadas ao longo da exposição. Não se questiona sobre a suposta legitimidade e autoridade de onde se autocritica. É como se o mundo corporativo médico fosse capaz de por si só resolver seus desafios e impasses. Trata-se de uma tendência histórica o ato de blindar e impermeabilizar o mundo médico de críticas exteriores, resguardando e respaldando o privilégio desse lugar de crítica ao próprio mundo médico. Como se o que ocorresse em termos sociais, políticos, econômicos e culturais servisse como um painel visto a distância, somente penetrável no caso de se permitir ou se ter delicadeza para perceber essa movimentação. Uma caricatura de diplomacia, digamos assim. Ora, o que vem de fora pode irromper e surpreender de forma imprevisível. Não se controlam as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais apenas atestando que elas existem.

⁷ Ver Núcleo de Estudo em Gênero, Saúde e Sexualidade (NEGSS) da Universidade de São Paulo (USP), fundado por estudantes oriundos dos movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTT) envolvidos no combate à homofobia e do coletivo feminista de estudantes negras de Medicina: NegreX.

Numa palavra, apesar do “avanço”, a reflexão do universo corporativo se mantém. Ela naturaliza esse espaço, esse tempo. Portanto, a assimetria nas relações e nas ponderações persiste sobre uma tênue cortina de atenção, respeito e seriedade.

Considerações finais

Propomos, de uma forma geral, considerar a crítica da Modernidade a partir de uma problematização do horizonte civilizatório patriarcal capitalista partindo dos saberes e poderes que atravessam o campo médico. Nessa perspectiva, Nava encarnou – como poucos – algumas das nuances, impasses, desafios, limites e ambiguidades dos diversos grupos e tendências que compunham o “projeto do Modernismo artístico”⁸. Elitista e popular, homem boêmio das ruas e erudito acadêmico, portador de morais e éticas convencionais e subversivas; médico, cientista, artista; um homem das imagens noturnas e diurnas. Da arte e da ciência. Do escracho e da genealogia. Do botequim e do palacete. Dos anônimos aos poderosos. Da expressão ao silêncio. Da vida ao suicídio.

Cronista de si mesmo, de um momento da história do Brasil e de sua época, Nava exercita um olhar universalizante para tematizar a sua própria condição periférica e marginal. De genealogia nordestina e oriundo de uma família tradicional,

⁸ Ao final do ensaio “A estética do Modernismo do ponto de vista da história da cultura”, o liberal conservador Merquior (2015, p. 66) assinala: “P.S. de 1974 – Escrito em 1971, este ensaio não pode levar em conta uma das realizações supremas do Modernismo: as memórias de Pedro Nava (Baú de Ossos, Balão Cativo), culminação, a meu ver, da qualidade artística e da energia mimética de toda a prosa desse estilo”. Ver sobre uma tentativa de caracterização do Modernismo em seu contexto histórico, as relações entre o Modernismo e as gerações, as relações sociais, culturais e políticas de personagens como Carlos Drummond de Andrade e Pedro Nava concernentes ao movimento e à história das ideias no Brasil na obra de Iglesias (2010).

perdeu muito cedo o pai e enfrentou inúmeras dificuldades sociais e econômicas ao longo da infância até a vida adulta. Resulta disso todo um jogo de aproximações e distanciamentos inscritos nas suas memórias. O flerte com os íntimos de poder, das famílias tradicionais e abastadas da economia, da política e da cultura brasileira anda de braços dados com as imposições e limites materiais de uma existência que enfrentou dificuldades de várias ordens.

Cabe salientar que nesse período histórico emergia uma incipiente profissionalização e industrialização da produção, circulação, distribuição e consumo das artes no Brasil ao gosto de abastados fregueses (MICELI, 2003). Entre os barões do café e os mecenas da indústria, pairava nos ares a releitura autóctone dos vanguardismos europeus esbarrando, por vezes, em simulacros vanguardistas cosmopolitas, reacionários e provincianos (PRADO, 2010), uma espécie de namoro político e econômico do país no seio das sociedades capitalistas periféricas que se pretendiam industriais. Cabe aí insistir – nalgumas pistas deixadas por algumas experiências de vida daquele período⁹ – na necessidade de um recorte decolonial estético no que diz respeito ao âmbito histórico, social e cultural desse sonho civilizatório tão característico das elites políticas e econômicas brasileiras.

Foi pelos motivos expostos que salientamos que o lócus histórico no qual emerge a figura de Pedro Nava se situa entre a invenção da Modernidade e a crítica dos saberes e poderes híbridos. Um moderno iconoclasta que deixou uma das maiores obras de memória e genealogia do Brasil num recorte que tematizou o poder através dos círculos de amizade pessoal, profissional e acadêmica por onde quer que Nava perambulasse.

⁹ Essa íntima ligação das Artes com as elites foi objeto de várias críticas e observações de personagens como Mário de Andrade.

Um pioneiro na abordagem e na emergência dos saberes e poderes artísticos no campo médico e frente a quem a crítica histórica e cultural pós-colonial e estética decolonial (MIGNOLO, 2012) pode propiciar instigantes debates e desafios referentes às críticas às lógicas corporativas do complexo industrial médico que negligenciam outras formas de saber, sentir, criar, estar e pensar o mundo e que propõem abordagens subalternas, intensivas e sensíveis nesses mesmos estratificados, segmentados, disputados e explosivos campos dos saberes e poderes médicos.

Então, parafraseando Walter Mignolo, procedemos uma desobediência epistêmica através da estética decolonial. E assim terminamos por *navear* Nava. A Medicina é importante demais para ficar somente nas mãos dos médicos. Assim o é com as demais redes de saberes e poderes. No caso da Medicina hegemônica, percebemos a necessidade de um maior diálogo com inflexões democráticas, populares e participativas que almejem oxigenar as suas relações sociais, culturais, políticas e econômicas com outras redes de saberes e poderes através de formas e conteúdos cada vez mais horizontais e simétricos. Trata-se de um cenário explosivo e diverso de perspectivas e expectativas: das mais reacionárias e conservadoras às mais radicais e democráticas. Nesse sentido, Nava é um excelente interlocutor para essa pauta instigante, tendo em vista o papel singular que exerceu na História da Arte e da Medicina no Brasil.

Referências

AUGEL, M. P. *O desafio do escombros*: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BADIOU, A. *A aventura da Filosofia francesa no século XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 2. ed. São Paulo: USP, 1998.

GINZBURG, C. *História noturna: decifrando o Sabá*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOODY, J. *Renascimentos: um ou muitos?* São Paulo: Unesp, 2011.

HERSCHMANN, M.; PEREIRA, C. A. M. (Org.). *A invenção do Brasil moderno: Medicina, Educação e Engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

IGLESIAS, F. *História e Literatura: ensaios para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MENESES, M. P. G. “Quando não há problemas, estamos de boa saúde, sem azar nem nada”: para uma concepção emancipatória da Saúde e das Medicinas. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 423-467.

MERQUIOR, J. G. *Formalismo e tradição moderna: o problema da arte na crise da cultura*. São Paulo: É Realizações, 2015.

MICELI, S. *Nacional estrangeiro: história social e cultural do Modernismo artístico em São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

NASCIMENTO, A. Teatro negro do Brasil: uma experiência sócio-racial. *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 193-211, 1968.

NAVA, P. *A Medicina de Os Lusíadas e outros textos*. São Paulo: Ateliê, 2004.

NAVA, P. *Beira-Mar*. Memórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. v. 4.

PEDROSA, C. O médico do futuro. *Revista de Humanidades Médicas*, Brasília, DF, n. 2, p. 74-85, 2013.

PRADO, A. A. *Itinerário de uma falsa vanguarda: os dissidentes, a Semana de 22 e o Integralismo*. São Paulo: 34, 2010.

ROHDEN, F. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na Medicina da mulher*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

SANSÃO, L. USP em xeque: as veias abertas da Faculdade de Medicina. *Revista da USP*, São Paulo, p. 43-63, 2015.

TELES, G. M. *Vanguarda europeia & Modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas de 1857 a 1972*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, E.; SANTOS, M. D. (Org.). *A correspondência entre Pedro Nava e Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

WALKER, T. D. *Médicos, Medicina popular e Inquisição: a repressão das curas mágicas em Portugal durante o Iluminismo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

XABA, T. Prática médica marginalizada: a marginalização e transformação das medicinas indígenas na África do Sul. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 377-421.

FOUCAULT: SEXUALIDADE E ESCOLA

Emanoel Luís Roque Soares

Percebo que os espaços escolares – onde se deveria enaltecer a todo custo o equilíbrio equânime, partindo de trocas de conhecimento entre saberes e experiências das diversas e diferentes culturas – vêm sendo utilizados como espaços onde mais acontecem a exclusão e a desqualificação dos diferentes; onde as questões ligadas à sexualidade ficam por trás de um discurso da heteronormatividade, que escolhe o que deve ou não deve ser falado ou ensinado sobre sexo. Por isso, neste texto, tratarei sobre as discussões acerca do conceito do “dispositivo” chamado sexualidade e tentarei, timidamente, tecer conjecturas sobre a atuação de docentes, entendendo que a escola deve ser um espaço de acolhida às diferenças, espaço de saber e poder, em que todos devem ser iguais sem a desconsideração das suas diferenças e ainda que este olhar de acolhimento deve, primeiramente, sempre partir do educador, visando a uma igualdade na diferença sem distorções ou distinções. É o próprio Foucault (1995, p. 244) que, entrevistado por Alain Grosrichard na *Microfísica do poder*, nos esclarece o significado de “dispositivo”:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente hegemônico que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Dessa forma, o dispositivo é mutante, e não homogêneo, podendo aparecer em maneira discursiva ou instrucional, podendo velar, mascarar, invisibilizar ou encobrir práticas, mudando sempre, conforme o surgimento de novos elementos históricos, agindo como controle de algo, seja sexo, loucura, prisões, hospitais, escolas, etc.

Segundo Foucault, é a partir da revolução industrial, para ser mais exato, entre os séculos XVIII e XIX, que a sexualidade vai ser encerrada no interior da casa sobre o controle do casal, que passa a ter apenas a função de reproduzir, e que se cala quanto à questão dos prazeres e diferenças sexuais. Molde-se, assim, um modelo heterossexual silencioso que detém a verdade e inventa normas, convertendo a fecundação em algo utilitário apenas à reprodução. Escondem-se os corpos e encobrem-se as atitudes, tornando-os estéreis e invisíveis e sujeitos a sanções quando expostos ou revelados.

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurada não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. (FOUCAULT, 2006, p. 10).

Discussões sobre a sexualidade vão se calar principalmente na escola, embora existam nos livros didáticos e em outros recursos pedagógicos acerca da homossexualidade e outras modalidades sexuais, no entanto há um silenciamento ou uma deturpação nas escolas que tentam deixar invisíveis e/ou – o que é pior – classificar como doentes tanto os sujeitos homossexuais como suas práticas nesses espaços. Talvez esse silenciamento se dê pelo fato de vermos as crianças como assexuadas.

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem, não têm sexo: boa razão para interdité-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação da inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem ver, nem saber. (FOUCAULT, 2006, p. 10).

Nas sociedades modernas, diferentes das antigas, o importante não é o rei em sua posição central, mas as relações recíprocas dos súditos, pois o que faz uma classe permanecer no poder não é o rei no seu edifício único, e sim as sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social do palácio e do reino. Já na sociedade moderna, apresenta-se uma nova organização de poder moderno e sutil, o qual não é apenas violento ou repressivo, abrindo-se sempre alternativas.

No caso do dispositivo inventado chamado sexualidade, abrem-se suas exceções nos prostíbulos e nos consultórios de médicos psicanalistas; aparecem os lugares permissivos e lucrativos, pois, se fossem apenas proibitivos, os movimentos de libertação já teriam alcançado êxito. Esses movimentos desconhecem os mecanismos sutis de dominação, de poder que é produto do saber, de conhecimento que engendra poder, isto é, produz efeitos do poder.

O rendez-vous e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histeria – estes ‘outros vitorianos’, diria Stephen Marcus – parecem ter feito passar, de maneira sub-reptícia, o prazer a que não se alu-

dem para ordem das coisas que contam: as palavras, os gestos, então autorizados em surdina, trocam-se nesses lugares a preço alto. (FOUCAULT, 2006, p. 10).

Poder e saber são articulados na modernidade, dessa forma o poder torna-se positivo e produtivo economicamente; o poder cria objetos de saber, acumula informações e as utiliza. O humanismo moderno se engana ao estabelecer uma separação entre saber e poder, por isso é preciso cessar de sempre descrever os efeitos do poder como negativos; ele exclui, reprime, recalca, censura, discrimina, mascara, esconde. O poder produz o real, os domínios de objetos e os rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter revelam essa produção.

Na verdade, o conhecimento e as ciências nunca estão, portanto, acima ou separados do poder; não são transcendentem em relação a ele. A verdade não é desinteressada e neutra; fruto de uma pesquisa, ela é sempre interessada, direcionada pelo poder. O objeto genealógico de Foucault é escrever a história da produção da verdade no Ocidente, assim como Nietzsche na sua *Genealogia da moral*. Para ele, na nossa sociedade, estamos vivendo presos a discursos que funcionam como verdades, e esses discursos têm poderes específicos. Além de verdadeiros, esses discursos mudam constantemente, o que constitui um problema para o Ocidente. Dessa forma, a história da verdade é a mesma história do poder e dos discursos aceitos como verdadeiros. Para Foucault, tal história da verdade ainda está para ser escrita.

Para que compreendamos esse projeto genealógico, primeiro temos que entender que o saber está sempre engendrado ao poder e que é essa articulação a característica da sociedade moderna. Não interessa a Foucault uma teoria das

múltiplas formas do poder, pois isso seria a negação de uma unificação teórica. O que interessa ao Genealogista é a fragmentação desse poder, ou seja, a maneira como ele é exercido em cada tempo e setor da sociedade, por menor que seja. Interessam ao Genealogista as multiplicidades dos mecanismos de poder, as complexidades de seus efeitos, tornando possível a visualização do mecanismo. Sobre o dispositivo “sexualidade”, diz Foucault (2006, p. 133):

[...] Quanto ao mecanismo de sexualização, estes penetraram lentamente em tais camadas e, sem dúvida, em três etapas sucessivas. Primeiro em torno dos problemas da natalidade, quando se descobriu, no fim do século XVIII, que a arte de enganar a natureza não era privilégio dos cidadãos e dos devassos, sendo conhecida e praticada por aqueles a quem, por estarem eles mesmos bem próximos da natureza, deveria repugnar mais que aos outros. Em seguida, quando a organização da família ‘canônica’ pareceu, em torno da década de 1830, ser um instrumento de controle político e de regulamentação econômica indispensável para a sujeição do proletariado urbano: grande campanha para a ‘moralização das classes pobres’. Finalmente, quando se desenvolveu, no final do século XIX, o controle judiciário e médico das perversões, em nome de uma proteção geral da sociedade e da raça. Pode-se dizer que então o dispositivo de ‘sexualidade’, elaborado de acordo com suas formas mais complexas e privilegiadas, difundiu-se no corpo social como um todo.

Conforme Foucault (2006), o termo “analítica do poder” designa uma análise que se ocupa com o nível “micro” do poder, com as redes de minúsculos poderes que se estendem sobre o social. Essa rede não parte de nenhum centro, logo o Estado, como macropoder central, não é importante para o Genealogista.

Assim, na genealogia, a compreensão do poder não se restringe à soberania do Estado e de seus aparelhos, ponto central de onde emanariam formas derivadas do poder. Para Foucault, a soberania do Estado e suas formas de leis ou sua unidade global de dominação são apenas formas terminais de poder. Desse modo, para se entender do poder, deve-se entendê-lo a partir de suas multiplicidades de correlações de forças imanentes ao domínio onde ele é exercido e como constituintes de suas organizações.

Devemos analisar os jogos, as lutas, os afrontamentos, que transformam, reforçam e invertem esses poderes, formando cadeias, redes ou sistemas, pois o contrário diz respeito às defasagens e às contradições que os isolam entre si, são estratégias que se originam na cristalização institucional dos aparelhos estatais, nas formulações das leis e nas hegemônias sociais, por isso as condições das possibilidades de poder não devem ser procuradas na existência primeira de um ponto central.

O poder está em toda parte, não porque engloba tudo, mas porque vem de todos os lugares; ele não é uma só instituição nem uma só estrutura, não é uma certa potência de alguns que sejam dotados, e sim é o nome dado a uma situação, uma estratégia complexa numa sociedade determinada em um determinado tempo, como, por exemplo, a inversão de valores do cristianismo:

Esta é a inversão de valores que o cristianismo provocou à sociedade atual, pois o justo, forte e corajoso deu lugar ao fraco, escravo, covarde e piedoso, de maneira que o homem moderno sinta vergonha de sua coragem e luta por uma vida melhor aqui na Terra, para que o homem fique apinhado e resignado à espera de um julgamento na hora da morte, um juízo final onde sejam julgados

os vivos e os mortos, tudo conforme a vontade divina no céu. (SOARES, 2008, p. 59).

Uma analítica do poder não pode ser localizada em um ponto da estrutura social, nem no Estado, nem em outro lugar, pois o poder não é privilégio de uma pessoa, ou de um grupo, ou mesmo de uma classe social. Esta analítica foucaultiana não tem a intenção de negar a existência de classes sociais, tampouco de uma classe dominante, e essa análise não se restringe à compreensão da exploração econômica. A questão que esta análise quer entender é como uma classe torna-se dominante fazendo-se aceitar pelos dominados.

Consoante Foucault (1995), tornar-se dominante e permanecer dominante são efeitos de um certo número de táticas eficazes e sistemáticas, fruto de uma grande estratégia que assegura essa dominação. Não é uma dominação global de um sobre os outros ou de um pelos outros, e sim múltiplas formas de dominação que se podem exercer por uma sociedade.

Desse modo, esta genealogia não se interessa pelo global e final do poder, mas pelo funcionamento do seu cotidiano, seus efeitos concretos, por exemplo, as formas múltiplas e difusas pelas quais os dispositivos de poder são exercidos sobre os corpos, sobre os comportamentos, sobre os sentimentos dos indivíduos, moldando-se e tornando-se transmissores de poder de uma maneira positiva ou negativa, ou seja, como uma finalidade estratégica, ou de uma mudança, ou de um reajuste, para um preenchimento estratégico do dispositivo.

Tomemos o exemplo do aprisionamento, dispositivo que fez com que em um determinado momento as medidas de detenção tivessem aparecido como o instrumento mais eficaz, mais racional que se podia aplicar ao fenômeno da criminalidade. O que isso produziu? Um efeito que não estava

de modo algum previsto de antemão, que nada tinha a ver com a astúcia estratégica produzida por uma figura meta e trans-histórica que o teria percebido e desejado. Esse efeito foi a constituição de um meio delinquente, muito diferente daquela espécie de viveiro de práticas e indivíduos ilegalistas que se poderia encontrar na sociedade setecentista. O que aconteceu? A prisão funcionou como filtro, concentração, profissionalização, isolamento de um meio delinquente. A partir de mais ou menos 1830, assiste a uma re-utilização imediata deste efeito involuntário e negativo em uma nova estratégia, que de certa forma ocupou o espaço vazio ou transformou o negativo em positivo: o meio delinquente passou a ser re-utilizado com finalidades políticas e econômicas diversas (como a extração de um lucro do prazer, com a organização da prostituição). É isso que eu chamo de preenchimento estratégico do dispositivo. (FOUCAULT, 1995, p. 245).

No interior da sociedade impera uma rede capilar de poderes que ultrapassa e complementa os poderes do próprio Estado; de maneira autônoma, essa periferia produz mudanças independentes do centro. Essas redes de poder seguramente não desapareceriam caso o centro (o Estado) fosse desarticulado.

Com base nessas informações, Foucault (1995), metodologicamente, teve a precaução de procurar dar conta desses micropoderes (moleculares) sem partir do centro para a periferia, quer dizer, do macro para o micro, numa análise descendente no sentido em que deduziria o poder, partindo do Estado e procurando ver até onde ele se prolonga nos escalões mais baixos da sociedade e analisar como esses micropoderes têm tecnologias e histórias específicas e se relacionam com o poder central do Estado.

No caso da sexualidade, como já foi sinalizado, não aconteceu um silenciamento, e sim, segundo Foucault (2006), um incentivo, um aumento de falas sobre a sexualidade, instituindo-se, por exemplo, a obrigação do confessor católico normatizado, iniciado no Concílio de Trento, no século XVI, que tornou o sexo um pecado, cobrindo-se toda a nudez e determinando o que era lícito ou ilícito sobre o sexo.

Uma dupla função tende a fazer da carne a origem de todos os pecados e deslocar o momento mais importante do ato em si para a inquietação do desejo, tão difícil de perceber e formular; pois que é um mal que atinge todo o homem e sob as mais secretas formas [...]. (FOUCAULT, 2006, p. 25).

A igreja segue pedindo para que o homem mande examinar todas as faculdades possíveis, desde a alma, a memória e os sentidos até os sonhos.

Um discurso obediente e atento deve, portanto, seguir, segundo todos seus desvios, a linha de junção do corpo e da alma: ele revela, sobre a superfície dos pecados, a nervura interrupta da carne. Sob a capa de uma linguagem que se tem o cuidado de depurar de modo a não mencioná-lo diretamente, o sexo é açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade nem sossego. (FOUCAULT, 2006, p. 25).

Nessa sociedade moderna, Foucault (2006) distinguirá a existência de alguns desses micropoderes com características normativas diferentes daquelas do modelo legislativo – coercitivo e punitivo – que imperava no sistema medieval clássico. O Estado moderno baseia-se na norma para a produção de práticas disciplinares, bem como de vigilância e controle constantes; essa norma é muito mais eficaz do que a norma legislativa dos Estados antigos, pois ela é feita para conven-

cer, e não para obrigar. Além de ser bem mais econômica, ela não quer proibir, quer convencer racionalmente. O prêmio é a garantia do sucesso a quem seguir as normas; não é uma lei exterior às suas vontades.

Por isso, o prestígio nas sociedades modernas é das ciências humanas, que são capazes de determinar as verdades sobre os homens, pois a aceitação da “normalidade” está diretamente ligada à verdade científica, por exemplo, da psiquiatria ou da pedagogia. Essas verdades transformam os indivíduos em agentes da normalidade.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas de discursos neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar de sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores, os pais. Ou falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las em uma teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando a partir delas um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. (FOUCAULT, 2006, p. 36).

Os indivíduos enclausurados têm sobre seus corpos a incidência de formas de controle, isto é, uma tecnologia que os controla (BENTHAM, 2000). Foucault (2006) observou que essa tecnologia não era exclusiva das prisões, sendo encontrada em outras instituições, como no hospital, no exército, na escola, na fábrica, etc.

Essa combinação entre verdade científica e vigilância transforma os indivíduos das sociedades modernas em agen-

tes de normalização, e esses agentes passam a exigir dos outros e de si mesmos adequação às normas, isto é, indivíduos normais são agentes do poder-saber.

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se depuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua e grosseira. Mas isso não passou da contrapartida e, talvez, da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, simultaneamente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 36).

É dessa forma que o poder passa pelos corpos dos indivíduos para garantir o funcionamento e a normalidade. Quando a Medicina era o hospital psiquiátrico, ela iniciava o controle do louco: primeiro criava um espaço próprio; depois instituía a utilização ordenada e controlada do tempo, que deveria ser empregado, sobretudo, no trabalho, bem como na escola. Os discursos dos médicos, educadores e administradores buscam sempre adocicar e adestrar os corpos, preparando-os para a reprodução e, conseqüentemente, para a formação de uma mão de obra que possa produzir, fortalecendo, assim, o Estado.

Desde o século XIX, o trabalho não é mais somente considerado como meio terapêutico fundamental, e sim como a maneira de chegar ao progresso, uma vez que começa nessa época o “[...] surgimento das ‘populações’ como problema econômico e político: população-riqueza” (FOUCAULT, 2006, p. 31). Depois se monta um esquema de vigilância total, a “pirâmide de olhares”, formada pelos médicos, enfermeiros, ser-

ventes. Essa técnica, embora de maneiras diferentes, está presente em várias outras instituições e tem como objetivo “vigiar para tornar o homem útil e dócil”, política e economicamente falando.

Uma das características curiosas do poder entre os séculos XVIII e XIX diz respeito ao aparecimento do individualismo. O poder é produtor de individualismo: prisão – individual; loucura – individualizada; paróquia – confessionário individual, exames de consciência individual. Em suma, o poder não destrói as individualizações, mas as fabrica, ao contrário do que se pensava. Esse poder – essa vigilância – também gera uma resistência dentro do próprio ambiente de onde emana, e é isso que torna possível uma revolução que tem que começar pela base.

A grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas depois do século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos destes termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada. É então que surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber. (FOUCAULT, 1995, p. XIX).

Mesmo nos dias de hoje, em que o tema está em todos os lugares e a todo momento nos salta aos olhos, seja na televisão, no cinema, nas mídias, etc., os professores, acossados pela moral hipócrita vigente, fazem-se de cegos levando o assunto para o interior dos lares sob a responsabilidade dos pais. Quando o assunto é sexualidade, seja ela em qualquer circunstância, os professores se apegam a alguns conceitos moralistas que foram construídos ao longo dos anos, colocan-

do-a como um monstro, algo mirabolante, segregando ainda mais a sociedade, que por muito tempo anda vagando diante das questões ligadas à sexualidade, sobre a qual sempre se criaram “tabus”, não discutindo nada em relação ao corpo e aos seus comportamentos, literalmente silenciando-o ou – o que é muito pior – levantando uma discussão repressora moralista de cunho religioso, na qual o sexo é pecado quando não usado para a reprodução, mas sim para o prazer.

Ainda que o tema sexualidade seja cada vez mais debatido fora da escola (na mídia, por exemplo), tal questão ainda é em geral discurso legitimado pelos professores. Estes frequentemente colocam a sexualidade no reino da vida privada, anunciando suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais ao compreendê-lo como problemática individual. (LOPES, 2010, p. 125).

Lopes (2010) destaca que é preciso deixar de lado alguns conceitos que foram preestabelecidos de forma negativamente, escondendo a sexualidade e intimidando cada vez mais os sujeitos, tornando-os “alheios” à sua própria sexualidade. Por essa razão, muitas vezes trabalhar em sala de aula com temas como sexualidade provoca nos sujeitos (professor, aluno) certo receio. Sendo assim, é possível imaginar um silenciamento que resulta na não discussão dessa temática.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2000, p. 31).

Conclusão

Uma das características básicas do poder é agir sobre os corpos dos indivíduos, e não acima deles, transformando seus comportamentos, produzindo novas atitudes e controlando sua vida social. O dispositivo chamado “sexualidade” sempre quis um poder controlador com uma de suas múltiplas origens na esfera religiosa moralista, o que caiu como uma luva para o poder do capitalismo do Estado produtivista. Um dos pontos estratégicos de partida para essa trama é a escola, por ser nela que os discursos são engendrados para servir ao moralismo conservador católico ou adventista e, conseqüentemente, capitalista, como também por ser nela onde podemos desconstruí-los, ensinando aos educandos um princípio de verdade no discurso da sexualidade. Daí a importância de uma genealogia do poder que esquadrinhe as suas relações internas, para que possa servir de instrumento de luta, transformando e revolucionando a sociedade pela base, pois, segundo Foucault (1995), não adianta apenas a destruição do aparelho do Estado se o poder encontra-se entranhado em todas as partes da sociedade.

Para o capitalismo, o homem é de extrema necessidade, daí ter como uma de suas características o poder disciplinar, que controla o homem através do próprio homem, dado que o poder é um produtor de individualidade que torna o homem vigia do próprio homem (BENTHAM, 2000). Outro exemplo clássico é o surgimento do contramestre nas fábricas, tornando o “homem lobo do homem”.

A verdade, para Foucault (1995), é uma produção do poder. Ela não existe sem ele, uma vez que cada sociedade tem a sua verdade produzida de maneira científica, com fins econômicos e produtivos, que circula de várias formas no seio da

sociedade, por exemplo: dispositivo “sexualidade”, instituições de ensino, exército, meios de comunicação, etc., tendo como objetivos dominar e disciplinar, ou seja, tornar o homem dócil e produtivo, e isso constitui um problema para o intelectual, que é “[...] saber se é possível construir uma nova política da verdade”, que não consiste em mudar o que está na cabeça das pessoas, e sim em mudar “[...] o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”. De acordo com o próprio Foucault (1999, p. 26), “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”; cabe aos educadores construir uma nova política da verdade sobre a sexualidade conforme as demandas que se expressam à sua volta.

Para Nietzsche (2001), a verdade e o conhecimento são qualidades de erro que têm a seu favor o fato de não poderem ser contestadas cientificamente.

Origem do conhecimento – Durante enormes intervalos de tempo, o intelecto nada produziu senão erros: alguns deles se revelaram úteis e ajudaram a conservar a espécie: quem com eles se deparou ou recebeu de herança foi mais feliz na luta por si e por sua prole. Esses equivocados artigos de fé, que foram continuamente herdados até se tornarem patrimônio fundamental da espécie humana, são os seguintes, por exemplo: que existem coisas duráveis, que existem coisas iguais, que existem coisas, matérias, corpos, que uma coisa é aquilo que parece; que nosso querer é livre, que o que é bom para mim também é bom em si. Somente muito depois surgiram os negadores e questionadores de tais preposições – somente muito depois apareceu a verdade, como a mais fraca forma de conhecimento. Parecia que não éramos capazes de viver com ela, que nosso organismo estava ajustado para o oposto dela; todas as suas funções mais elevadas, as percepções dos sentidos e todo o tipo

de sensação trabalhavam com aqueles erros fundamentais, há muito incorporados. (NIETZSCHE, 2001, p. 137).

Com isso, é necessário procurar na sua história a essência de sua origem, de modo que possamos refutar que só é possível se verificarmos a descontinuidade histórica para vermos onde, pela primeira vez, foi aceso esse fogo de cozimento do erro e – quem sabe – apagá-lo a tempo.

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normatização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto do saber. Duas técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização, nasce um tipo de saber: as ciências humanas. (FOUCAULT, 1995, p. XX).

Fica claro, até aqui, que toda forma de adestramento de poder sobre os corpos vem de um saber que tem propósitos puramente econômicos; sendo assim, cabe a nós, educadores, quebrarmos esse ciclo de saber do que chamamos “ciências humanas”, uma vez que no Ocidente esse saber é poder sobre os corpos. Devemos buscar novos saberes que, afastados das ciências, constituam a sobrevivência do homem em harmonia com os outros e a natureza, pois nem todos os conhecimentos humanos estão dentro do que chamamos “ciências”.

Podemos com certeza recorrermos à sabedoria ancestral dos povos africanos, pois nós, brasileiros, tivemos e temos uma imensa troca cultural, tanto com a África como com os indígenas americanos, e por direito podemos nos apropriar desta

sabedoria dita não científica. Esta intensa comunicação cultural nos torna especiais, para além do que somos, uma vez que não fechamos um campo, nem totalmente do lado católico, nem totalmente do lado do culto aos orixás africanos. Encontramos nosso próprio e apropriado caminho, o candomblé, onde o corpo reina e reinam também as espiritualidades, onde sexo não é pecado e ser sensual é uma tarefa para o corpo que aprende a dançar, comer, cantar e rir dos outros e de si próprio, onde a maneira sexual de ser de cada um não determina sua função ou poder dentro de uma sociedade, onde comida é prazer, e não pecado, diminuindo com certeza as anomalias causadas pela repressão sexual e preconceitos impostos por uma religião racista e sexista que nega o corpo e sua sensualidade, mas isso é uma outra história. (SOARES, 2017, p. 51).

Quem sabe assim, retornando a conhecimentos ancestrais, libertemos nossos corpos da tutela de poder desenvolvida no Ocidente e possamos viver tranquilos com nosso corpo, no prazer consciente e responsável da nossa sexualidade, sem que essa palavra não nos lembre um dispositivo de poder.

Referências

- BENTHAM, J. *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2006.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1995.
- LOPES, N. *Bantos, malês e identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOARES, E. L. R. *As vinte e uma faces de Exu na Filosofia afro-descendente da Educação: imagens, discursos e narrativas*. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOARES, E. L. R. Sexualidade, sensualidade e cultura ancestral. *Odeere*, Jequié, v. 3, n. 3, p. 34-52, 2017.

SOARES, E. L. R. Um olhar de Nietzsche sobre o cristianismo. In: VASCONCELOS, J. G.; MUNIZ, C. R.; FRANCO, R. K. G. (Org.). *Nietzschianismos*. Fortaleza: UFC, 2008. p. 107-118.

MEMÓRIAS DOS CÁRCERES POLÍTICOS NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR DE 1964 E A RESISTÊNCIA DE ALENCAR, PAULO EMÍLIO E JOSÉ DUARTE

José Gerardo Vasconcelos

Depois de alguns dias de total incomunicabilidade, permitiram à minha família que me visitasse. Teria sido melhor que isso nunca tivesse acontecido, pois o que meus filhos foram obrigados a ouvir os marcou para o resto de suas vidas. Os policiais me apresentaram à minha família num estado deplorável. Exibindo suas armas, eles diziam para meus filhos e minha esposa que eu era um bandido e assassino, que eles iam me degolar e que minha mulher podia ir tratando de arranjar outro [...]. A consequência pior de tudo isso é que hoje tenho uma filha de 14 anos com a mentalidade de uma criança de 3 anos, atestado por psiquiatras, e que vive tendo pesadelos com as cenas que presenciou quando da minha prisão. Na época era uma criança normal como qualquer outra de sua idade. E minha mulher, que na época de minha prisão estava de licença para tratamento de saúde, quando retornou ao emprego na fábrica onde trabalhava como tecelã não foi mais aceita. (MUTIRÃO, n. 10, 1979, p. 9).

Esse relato é de José Ferreira Lima¹, ex-militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB), ao lembrar do primeiro

¹ Condenado a cumprir pena de 33 anos de reclusão, cumprindo 10 anos no Instituto Penal Paulo Sarasate. Militante sindical, elegeu-se em 1962 presidente do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Têxteis e de Tecelagem de Fortaleza. Com o golpe de 1964, toda a diretoria do Sindicato foi demitida. Só conseguiu emprego novamente como serralheiro mecânico na Companhia Elétrica Mecânica (Cemec). “Em 1967, uma greve por melhores salários dos operários desta fábrica é vitoriosa, mas José Ferreira é novamente demitido. Daí por diante é recusado em todas as empresas importantes e vê-se obrigado a vis salários em pequenas oficinas metalúrgicas [...]. Foi por não abandonar os seus ideais que foi preso e condenado” (MUTIRÃO, 1979, p. 9).

contato com sua família após a sua prisão no final dos anos 1960. O retorno mnemônico ao momento da prisão é marcado por grande sofrimento; o espaço institucional e as sessões de tortura partilhando do mesmo pranto e passando a fazer parte das suas narrações.

Benjamin (1994b) articula sua concepção de memória em torno do que podemos chamar de “história dos vencidos”. Nesse ponto, algumas noções-chave são introduzidas, como, por exemplo, a de *catástrofe e descontinuidade* de uma história inspirada na desordem, segundo Konder (1989), na gravura de Paul Klee comprada por Benjamin na cidade de Berlim em 1921. Nas teses sobre Filosofia da História, Benjamin (1994b, p. 226) dizia que:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-la, essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso.

Quebrando o *continuum* da História, juntando os fragmentos dispersos da temporalidade, o *anjo da História* abre as asas, possibilitando aos excluídos tomarem a palavra, rememorarem o tempo passado, suscetível de interpretações; um

tempo que não pertence a ninguém, que não é mais sagrado e inviolável, pois é mundano, marginal e cheio de vivências. O terror não deve ser impeditivo para que se possa sonhar ou simplesmente lembrar os momentos de felicidade.

O tempo organizado, construído racionalmente, é devorado pelos homens em forma de interpretações e narrativas. Do mesmo modo, *Cronos*, filho do *Céu* (Ouranos) e da *Terra* (Réa), depois de se rebelar contra o próprio pai e desposar a sua mãe, Réa, devora os próprios filhos desde o nascimento deles, contemplando-os em suas entranhas, como se quisesse confirmar o próprio poder. É, então, que não podemos pensar a temporalidade simplesmente como um encadeamento de ideias ou fatos, pois o tempo é destruidor. Não se poderá mais imaginar a História como um fio condutor desenvolvido pela astúcia da natureza, como desejava Kant (1986), ou mais explicitamente como apregoava Comte (1983), especificamente quanto à Lei dos Três Estados, pois o tempo é móvel, fluido e indeterminado. Benjamin (1994b) insurge-se contra todo tipo de *historicismo*, inclusive o *marxista*, ou pelo menos contra um certo tipo de marxismo dominado pelo positivismo stalinista.

A crítica de Benjamin (1983) ao historicismo é desencadeada ainda ao longo do debate travado acerca do papel do *narrador* na modernidade. Ao constatar que a arte de narrar chegara ao fim com o advento do capitalismo e da sociedade moderna, Benjamin fundamenta essa tese com outra constatação, que é o fato de a *experiência* ter caído de cotação.

Não existe mais lugar no mundo moderno para as trocas de experiências. As histórias do marinheiro mercante, do camponês sedentário, ou ainda a memória do velho trabalhador ou, quem sabe, dos velhos *militantes de esquerda*, chegaram ao fim. O narrador entrou em decadência, mas o ato de

lembrar continua sendo um ato eminentemente humano. Essa possibilidade desenvolve-se e, ao mesmo tempo, amadurece.

[...] a memória amadurece e se extravasa lúcida, é através de um corpo alquebrado: dedos trêmulos, espinha torta, coração acelerado, dentes falhos, urina solta, cegueira, a ânsia, a surdez, as cicatrizes, a íris apagada, as lágrimas incoercíveis. (BOSI, 1994, p. 39).

O declínio do velho narrador é o declínio da narrativa e simultaneamente da experiência. Segundo Benjamin (1983, p. 60), isso é possível com o advento do romance no início da era moderna:

O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, necessitou de centenas de anos para encontrar na burguesia em formação os elementos que serviriam ao seu florescimento. Com o aparecimento desses elementos, a narrativa começou, em seguida, a retroceder bem devagar para o arcaico.

O surgimento do romance e da modernidade põe em desuso a figura dos *narradores*. Modifica-se a própria relação que se poderia estabelecer entre duas ou mais subjetividades. Além disso, a memória passa a ser colocada em plano secundário, abrindo espaço para o mundo do romance. Lembrar passou a ser um ato falho que não poderia mais continuar existindo nos seus feitos memoráveis, uma vez que estes não deveriam mais ser partilhados com os mais novos.

Os velhos militantes de esquerda, principalmente os que viveram o limiar dos cárceres, de alguma maneira, puderam partilhar e socializar suas experiências, muitas vezes no interior de instituições que os privaram do mais caro valor moderno – a liberdade. São experiências cruéis as que foram vivenciadas pelos revolucionários de esquerda na década de 1970.

Ao mesmo tempo, foram partilhadas, vividas, divididas e guardadas em segredos coletivos, em que as vidas foram unidas em pactos de silêncio e de lembranças que só poderiam fluir satisfatoriamente no contato de uns com os outros, nas relações de intersubjetividade e no respeito aos velhos militantes e, conseqüentemente, aos velhos narradores. Tudo isso se estabeleceu no interior da cadeia, pois os *aparelhos dos partidos* foram pouco a pouco desmantelados.

Paulo Emílio Aguiar, professor aposentado da Universidade Estadual do Ceará, ao retornar do Chile, onde havia passado uma temporada fazendo contatos políticos de seu agrupamento, deparou-se com uma conjuntura na qual as quedas dos militantes eram sucessivas, os aparelhos estavam sendo dizimados, o que poderia levá-lo à mesma opção de muitos militantes da época – o exílio. Contudo, esses acontecimentos reforçaram ainda mais a convicção de permanecer no país.

Eu voltei ao Brasil. Tinha grande chance de me exilar no Chile mesmo, na França, mas achei que a revolução deveria ser feita no Brasil; era brasileiro e então era minha responsabilidade também [...]. Era parte da minha tarefa revolucionária. Voltei para São Paulo e, quando cheguei, começaram a cair vários companheiros do partido. E um dia, voltando das aulas onde eu me encontrava na universidade, eu cheguei à rua dos Toneleiros e verifiquei um ambiente todo estranho na rua: tudo escuro; não passava praticamente ninguém; havia uma barreira lá que eu não sabia da existência; a passagem de ônibus estava impedida, como também a de carros, para evitar qualquer tiroteio; passei diante da minha casa e verifiquei alguma coisa estranha; algumas lâmpadas que estavam acesas [...]. Fui ao barzinho, tomei café, fumei cigarro, olhei em direção à casa desconfiado, sem querer entrar. Eu achei que era mania de perseguição e

resolvi entrar. Quando eu cheguei lá, todos os companheiros que estavam comigo no aparelho já se encontravam presos. Um indivíduo saltou de cima do muro já com a arma na mão [...]; um outro veio atrás de mim, muito provavelmente bem armado. Quando eu meti a chave na fechadura para tentar abrir, uma pessoa já abriu a porta com um revólver na minha cabeça. Isso aí foi a minha prisão.

A ideia da prisão é em si apavorante, mas imaginar que pudessem ser apanhados num regime de exceção para os perseguidos era pensar na possibilidade imediata da morte. Era ter que conviver cotidianamente com a chamada *situação-limite*. E isso se expressava em vários sentidos, como preservar inicialmente a própria vida e a dignidade para, logo em seguida, garantir os ideais revolucionários, que justificariam a possibilidade da prisão e, além de tudo, a possibilidade de retorno para a vida ou a entrada para a memória coletiva.

Mário Miranda de Albuquerque², ex-presidente do Centro dos Estudantes Secundários do Ceará,

² Militante de esquerda que atuou no Movimento Estudantil no Ceará, sendo preso várias vezes. Segundo sua mãe, Dona Lourdes Albuquerque: “Mário, quando era estudante, foi várias vezes preso. Ele era presidente do Centro Estudantil. [...] Ele foi preso em Recife. Antes de ser preso, eu não sabia notícias do Mário. Houve então aqui uma campanha do voto nulo. Os estudantes pichavam os ônibus com ‘X’ dizendo que era voto nulo. Eu soube então que tinha um estudante de Recife aqui e pedi para um outro filho meu, o Célio, saber notícias do Mário. Ele não tinha nenhum envolvimento político. Ele foi e lá estava no movimento, caiu na casa de um professor e estava com o sapato cortado. O professor perguntou o que era, e ele disse que estava correndo com medo do ladrão. No dia seguinte, o jornal estampou que tinham pego um terrorista. O professor viu que era ele. Foi bater na 10ª Região e entregou meu filho. Ele ficou muito doente, foi hospitalizado. Ele hoje é doente, é nervoso. Ele foi preso por um ano. O Mário foi preso por 10 anos [...]. Foi preso em Recife, foi torturado por 40 dias. Quando ele entrou na sala da tortura, ele foi deitar numa cama e tinha sangue. Eles disseram: ‘Você sabe de quem é esse sangue? É de seu colega que acabou de morrer’. Aí botaram o Mário na cama. Ele passou 40 dias sendo torturado”.

preso desde 1971, diz que os dois anos passados por ele em Itamaracá foram o período que mais o marcou na prisão pelo extremo confronto que pode ser levado um ser humano frente ao seu contrário. A política sistemática, sádica e meticulosa aplicada ali visava minar e quebrar as resistências morais, psicológicas e ideológicas dos prisioneiros políticos. Despersonalizá-los pela submissão ou pela loucura. Foram dois anos de tenaz resistência numa permanente e tensa situação-limite. (MUTI-RÃO, n. 10, 1979, p. 9).

O limiar da prisão ofereceria aos indivíduos opções que poderiam não ser tão compensadoras, o que implicaria desenvolver uma resistência ainda maior por parte dos militantes de esquerda. Contudo, não poderemos tornar absoluta a cadeia como o lugar cuja essencialidade é a violência. É preciso esclarecer que esse espaço institucional é um espaço relacional, gerador de *saber* e de *poder*, como defende Foucault (1986), e, no caso dos indivíduos encarcerados, em muitos momentos representou a possibilidade de trocas de experiências, aprendizados, principalmente das belas noções valorativas e éticas para o revolucionário. Isso se foi construindo em alguns cortes temporais geradores de elementos que pudessem nortear a conduta do militante revolucionário. Nesse caso, a prisão junta-se ao movimento de alternância entre o bem e mal, como queria Nietzsche (1983), sempre de forma não absoluta, gerando padrões de comportamento em torno dos quais os “heróis” eram as referências; seres considerados superiores que eram capazes de resistir à dor e ao sofrimento corporal, mantendo-se dignos dos compromissos assumidos perante os agrupamentos de esquerda e dos seus próprios ideais de *transformação social*.

Os limites do humano recolocam-se em constante prova, em que o que seria humano, no sentido de sua dignidade

ética, poderia corresponder necessariamente ao homem no sentido biológico.

Quando temos por mediação entre o ideal e o sofrimento toda uma máquina de torturas, não se pode exigir que o corpo se mantenha indiferente à dor física sem levar em conta que a verdadeira angústia a que os militantes encarcerados foram submetidos estava ligada principalmente ao problema da delação. Aqui residia a chave ou a passagem para se transformar em “herói” ou “bandido”. Falar o quê? Como não ficar calado ao saber que a *coisa dita* poderia traçar uma pista, deixar um rastro, reconstituir elementos que possibilitariam ou reforçariam a máquina de matar construída pelo autoritarismo, caso em que a dor e o sofrimento individual poderiam ser ampliados ao coletivo? Por outro lado, o limite humano estava em jogo, entre ter que falar ou ter que resistir. Qual a opção a ser tomada? Eis o dilema.

Na realidade, era o próprio esgotamento dos direitos e do humano que estava em jogo quando a questão passava a ser a tortura. Como então essa experiência poderia ser repassada adiante? O grande exemplo para a esquerda no Ceará foi inegavelmente o da figura de José Duarte³, considerado um

³ Em 1981, reeditou-se sua biografia, impressa inicialmente em 1976 e distribuída em todo o país. Na época, Duarte contava 67 anos e estava recolhido no Instituto Penal Paulo Sarasate, no Ceará. Até aquele momento, já havia sido encarcerado mais de 30 vezes em 51 anos de militância, pois começara o seu percurso político com 16 anos de idade, ao ingressar no Partido Comunista do Brasil (maio de 1924). Afirmavam os seus biógrafos: “A grave derrota popular em que se constitui o golpe militar de 1º de abril de 1964 não abalou José Duarte nem o apanhou desprevenido. Esteve entre os democratas consequentes que desde o primeiro instante se opuseram ao golpe e trataram de mobilizar as forças populares para enfrentar a ditadura. Sob difíceis condições quando intensa onda repressiva recaí sobre os democratas e os trabalhadores, prosseguiu combatendo, sereno, destemeroso. Tanto que, ainda em 1964, caiu preso uma vez mais, em São Paulo, por estar organizando o Partido Comunista do Brasil e difundindo seus documentos. Submeteram-no a torturas requintadas que ele enfrentou corajosamente” (DUARTE, 1981, p. 11).

olimpiano, um semideus. Era um velho militante do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), unanimidade nos vários agrupamentos de esquerda como o exemplo de resistência. Suas declarações resumiam-se ao *silêncio*, conforme depoimento de Wanda Rita Othon Sidou⁴, reforçado por Angélica Monteiro⁵, uma das lideranças do Movimento Feminino pela Anistia. A única declaração de Duarte no momento de sua prisão foi: “*Declaro que me chamo José Duarte e que nada tenho a declarar*”. Duarte é também lembrado por Maria Sulamita Almeida Vieira⁶, irmã de Vicente Walmick Almeida Vieira, preso no Paulo Sarasate na época de Duarte.

Meu pai soube que o Walmick estava preso depois de um mês, pois nós escondemos para poder poupá-lo. Quando meu pai viu que ele estava no Paulo Sarasate, foi lá. O Duarte ficava conversando assim com ele. O Duarte era uma figura assim mansa, dava uma tranquilidade conversar com ele. Ele dizia assim: ‘Não se preocupe, seu filho é uma pessoa muito nova. Seu filho é uma pessoa muito boa, tem muitos ideais’. Quando a pessoa estava mais apreensiva, ele dizia: ‘Amanhã o sol vai nascer do mesmo jeito’ e dizia um monte de coisa legal, era muito interessante. As lembranças que

⁴ Advogada de presos políticos, tendo defendido lideranças de praticamente todos os agrupamentos de esquerda no estado do Ceará e até mesmo em outras unidades da Federação. Pela sua atitude decidida, foi perseguida e ameaçada pela repressão. Faleceu em julho de 1993, deixando a marca da dignidade e da integridade gravada na memória dos militantes e familiares de esquerda no Ceará.

⁵ Integrante do Movimento Feminino pela Anistia. Acompanhou de perto a trajetória de Duarte aqui no estado, inclusive quando este se encontrava hospitalizado motivado por ferimentos nas sessões de tortura. Relatou com grande admiração a coragem e a força de espírito de José Duarte.

⁶ Professora de Antropologia da Universidade Federal do Ceará e irmã do professor e preso político Vicente Walmick Almeida Vieira. Conviveu com José Duarte na época em que seu irmão esteve preso no Instituto Penal Paulo Sarasate.

eu tenho do Duarte são muito boas, primeiro de muita coragem, de um homem muito determinado, que sabia o que queria. Por exemplo: de 50 anos de militância ele tinha 35 anos na cadeia. Ele contava muitas histórias de quando ele estava preso, como é que eles começavam a se comunicar. Começava a cantar ou começava a assobiar de modo que a comunicação passasse de uma cela para outra. Ele tinha muitas experiências de prisão. Essa última vez que ele tinha sido preso, acho que foi no Recife, eu me lembro até do depoimento deles quando foram depor na Auditoria Militar, pois era a primeira vez que eles falavam livremente que haviam sido torturados, e o Duarte contava que, quando ele foi preso no Recife, ele foi muito machucado, daí ele foi para o hospital e disse assim: 'Sabe quando se trata um boi bem cuidado levando-o para a engorda para depois levá-lo ao matadouro? Assim foi comigo'. Ele dizendo: 'Fui muito bem tratado no hospital e depois fui levado'. Ele ironizava os agentes de segurança. A imagem é de um homem muito corajoso, de muita fé nas coisas em que ele acreditava, nas quais, de fato, acreditava para valer e não abria, por isso mesmo as ideias eram de muita grandeza. Essa coragem dele era transmitida com muita firmeza e, ao mesmo tempo, com muita ternura, que ele transmitia falando. Era impressionante. Uma vez, numa das audiências a que eles iam de vez em quando, ele vinha em cima de um carro, cheio de soldado por todos os lados; quando ele chegou na Auditoria Militar, na Borges de Melo com Luciano Carneiro, o carro entrou e a gente já estava lá – nesse dia não teve por alguma razão –, e ele dizia assim: 'Pois é, amigos, hoje eu vim, eu nunca mais tinha vindo, eu vinha na estrada' – são 37 quilômetros do Paulo Sarasate até aqui. Ele ficava descrevendo a paisagem que ele viu e dizia: 'Eu estou muito bem guardado, vejam aqui vocês'. Ele ironizava o tempo todo.

Figura como a de José Duarte traria no seu corpo e na sua trajetória de vida e de militância a própria reconstrução de um *símbolo* que todos gostariam de acompanhar e que deveriam passar adiante. Para o velho militante, era possível inclusive ironizar a repressão, mostrar que não tinha sentido todo um aparato para vigiar um senhor de idade, frágil, doente, mas, ao mesmo tempo, sereno e firme nas suas convicções. A cadeia era na realidade a casa de José Duarte, tendo sido preso várias vezes, inclusive antes do golpe militar, e essa experiência e coragem eram repassadas aos demais militantes com quem dividiu o mesmo espaço institucional. A busca incessante de referências para a esquerda, já completamente desestruturada, era em verdade a busca do líder, do “herói”.

Referências

AGUIAR, P. E. *Entrevista com Paulo Emílio Aguiar realizada por José Gerardo Vasconcelos*. Fortaleza, 1992.

ALENCAR, J. F. *Entrevista com José Ferreira Alencar realizada por José Gerardo Vasconcelos*. Fortaleza, 1992.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

BENJAMIN, W. *O narrador*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BERGSON, H. *A alma e o corpo*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERGSON, H. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COMTE, A. *Curso de Filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DUARTE, J. *57 anos de luta pelo socialismo*. Fortaleza: [S.n.], 1981.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1986.

JORNAL MUTIRÃO. Fortaleza, n. 10, 1979.

KANT, I. *Ideia de uma História universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

MONTEIRO, A. *Entrevista com Angélica Monteiro realizada por José Gerardo Vasconcelos*. Fortaleza, 1995.

NIETZSCHE, F. *Sobre o nihilismo e o eterno retorno*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VIEIRA, M. S. A. *Entrevista com Maria Sulamita Almeida Vieira realizada por José Gerardo Vasconcelos*. Fortaleza, 1996.

RAÍZES HISTÓRICAS DE UMA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: A VISÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giovana Carla Cardoso Amorim
Francisco Ari de Andrade

Se considerarmos que a tarefa da educação é a formação do aluno, temos que admitir que tal formação, à medida que recai sobre as atitudes fundamentais do homem em face do mundo e de si próprio, não se refere somente à aquisição de conhecimentos específicos, mas principalmente à formação moral, aos valores que implicam diretamente na sua participação social. Neste momento, considera-se fundamental o papel do articulador/mediador do processo de aprendizagem: o professor, no que diz respeito aos seus conceitos, práticas e formas de atuação no processo de construção de conhecimentos.

Nesse contexto, a ideia de que os docentes aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência confere à prática pedagógica subsídios para uma atuação educativa “positiva”, rompe-se quando esses se dispõem à construção de uma prática alicerçada em uma pedagogia que leva a criança a agir e refletir sobre o seu próprio processo de formação – proposta da pesquisa.

Na discussão acerca da função docente, há de se reconhecer o professor como sujeito de um fazer e um saber. O professor, como sujeito da prática pedagógica, compõe a elaboração crítica (ou acrítica) do saber na escola, medeia a relação do aluno com o sistema social, executa um trabalho prático permeado por significações. Consideramos ainda o professor como um elemento que deve ser reconhecido em

qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois, se é articulador de uma ação docente, é capaz de transformar a realidade em que vive.

A partir dessas prerrogativas, visualizamos a importância do pensar na docência a partir de conhecimentos teórico-práticos historicamente construídos. Não é mero executor de técnicas, como afirma Nóvoa (1992, p. 6): “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Desse modo, entender o desenvolvimento e a atuação do professor é (re)conhecer pelo menos quatro aspectos básicos:

- Os objetivos, as intenções e o papel em que o professor se coloca;
- O professor como pessoa, seus valores e características individuais;
- O contexto real em que o professor trabalha;
- A cultura escolar presente no cotidiano do professor transfigurada no olhar histórico das práticas vivenciadas.

Nesse sentido, o reconhecimento dessa “voz” implica também o refletir sobre ela: o repensar (em si e seu trabalho); repensar em processo; repensar em contexto, considerando suas crenças a respeito dos processos que redundam na apropriação de conhecimentos pelas crianças.

O educador e a escola: preceitos contemporâneos com raízes históricas de uma pedagogia participativa

A educação não é uma fórmula da escola, mas sim uma obra de vida. (FREINET, 1996, p. 7).

Com base nesta assertiva, perguntamo-nos: se a escola é obra da vida (conforme citação supracitada), o que se tem feito dela? Como a escola se vê hoje e qual a sua função? Como se estabelece a relação educando-educador? Como a criança participa desse processo? Todas essas indagações nos levam a retomar, de maneira concisa e objetiva, o surgimento da escola.

Reportando-nos aos primeiros grupos sociais, constataremos formas de aprendizagens baseadas em costumes, normas e técnicas de sobrevivência, socializadas pela família ou pela comunidade. No decorrer da história, esse espírito cooperativo foi sendo segregado graças ao processo de divisão do trabalho, que proporcionou a criação de espaços para as construções individuais dos seres, tendo a instituição escolar como uma das principais colaboradoras dessa mudança, devido à sua estruturação e formação.

Fazendo um breve histórico dos dois últimos séculos, de acordo com Castel (1973), a escola popular do século XIX, fabricada em moldes eclesiásticos, privilegiou a disciplina corporal e o princípio da autoridade exacerbada do professor – o docente como o centro do processo; já a escola da segunda metade do século XX tendeu a promover o controle interior do indivíduo, o controle psicológico – o que não deixa de incidir nas novas formas de ser e de pensar e na produção de novos tipos de subjetividades e conhecimentos. No entanto, a separação dos âmbitos individual e coletivo se processou e vem se processando de maneira tão veemente que os seus reflexos perduraram e continuam sendo ponto de discussão em pleno século XXI.

Como se configura uma escola participativa? O que pensam os docentes em suas práticas? Que relações cognitivas, afetivas e principalmente sociais pretendemos estimular em

nossos alunos? E, por fim, quais os reflexos das práticas educativas na vida dos educandos? São essas as indagações essenciais que procuraremos elucidar na pesquisa.

Ao tratarmos especificamente das relações ensino/aprendizagem, vemos que a instituição escolar que conhecemos hoje, caracterizada como elemento responsável pela construção e organização das sociedades, através do seu poder de difusão e socialização do conhecimento, remonta ao século XII, tendo o ensinar como função primordial.

No seu surgimento, a escola emergiu com a função de ensino/instrução e, durante toda a sua trajetória histórica, procurou se aprimorar segundo variadas correntes pedagógicas. Hoje tem-se procurado ressignificar o ensino a fim de serem resgatadas formas de propiciar aprendizagens básicas para todos, conjugando essencialmente os aspectos teórico-práticos do processo.

Visando ampliar e situar as questões legais da educação contemporânea, decidimos verificar a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal n. 9.394/1996. No seu artigo 32 (grifo nosso), fica evidenciada a necessidade de desenvolvermos uma nova educação com condições de aprendizagem para:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que se fundamentam na sociedade; III – *o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores*; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Assim sendo, evidencia-se que as proposições legais estão diretamente ligadas à forma de condução das práticas sociais que estão inseridas no contexto da educação.

Analisando o documento legal que rege a educação pública brasileira – as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013)¹ –, buscamos entender quais os caminhos percorridos pela educação e quais as tendências pedagógicas que se situam nesse contexto. No referido documento, encontramos a afirmação de que contamos hoje, de maneira mais difundida, com uma educação integradora de variadas concepções pedagógicas permeando as práticas educacionais em geral no contexto nacional.

Nesse sentido, retomamos a discussão a respeito das variadas concepções de ensino/aprendizagem, sobretudo acerca das práticas educacionais, pois a forma de atuação pedagógica, em seu sentido mais abrangente, concerne a uma construção de experiências educativas que se refletem nos instrumentos didáticos utilizados, na organização, nas expectativas e nos incentivos que depositamos na ação da escola.

A educação e a pedagogia Freinet: parâmetros indissociáveis da pesquisa com bases participativas

Após essa visão contextual, que contempla os atuais meios nos quais se apoiam as práticas educacionais, situamos as contribuições de Cèlestin Freinet, um educador com uma pedagogia própria aproximada à tendência das pedagogias

¹ As diretrizes, fundamentadas na Constituição Federal, na LDB e nas demais leis que buscam organizar e qualificar a educação básica do país, definem-se como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2001).

progressistas, cujo percurso de vida se pautou na tentativa de proporcionar aos educandos da França do início do século XX uma escola democrática/participativa, a partir do movimento e da ação educativa, consoante uma perspectiva psicopedagógica em educação. Segundo Elias (1997, p. 13):

Freinet é considerado o primeiro educador a fixar bases para o desenvolvimento de uma psicologia de ação. [...] a criança, que a todo instante dá provas de suas aptidões criadoras, que imagina, inventa e cria, só pode ser compreendida e orientada mediante uma psicologia e uma pedagogia da construção e do movimento.

Evidenciamos a percepção desse educador francês ao referir-se à criança e a sua preocupação em proporcionar-lhe caminhos reais para o desenvolvimento das suas potencialidades. Nessa premissa, consolidou-se uma nova filosofia da educação com a influência, dentre outras correntes, do materialismo histórico-dialético. Esse novo modo de ver o processo educativo, em meio ao regime capitalista e opressor da França do início do século, fez de Freinet um educador revolucionário para sua época. Segundo Oliveira (1995, p. 41):

Através de suas ações e de seus escritos, Freinet dialogou com seu tempo, confrontou-se com a problemática social e educacional de sua época [...]. Sua obra foi um avanço considerável e até certo ponto revolucionária, uma vez que ensejou o surgimento do novo que estava prestes a nascer do velho.

Refletindo sobre as suas prerrogativas, sobre a ética em suas ações, sobre as demandas sociais e culturais dos educandos de sua época e sobre a urgência de trazer para as escolas atividades escolares concretas e vivas, correspondentes às expectativas dos seus educandos, Freinet implementou no-

vas técnicas para a execução do trabalho pedagógico. Essas técnicas, oriundas dos resultados de experimentos práticos e eficazes realizados na França ao longo de anos, deram um novo sentido à palavra “aprendizado”, visto que sua prática superou os dogmas e as repressões do seu contexto histórico.

Desenvolvida a partir da década de 1920, quando começou uma maior preocupação com relação à escola e ao meio social, a pedagogia Freinet hoje, depois de quase um século, vem demonstrando sua eficiência nas mais diferentes realidades e níveis de ensino, sendo praticada da educação infantil ao ensino superior. E assim tem sido, pois se trata de uma pedagogia que visa implementar uma nova concepção de escola, de ensino e de aprendizagem, situando o aluno como agente ativo e participativo do seu processo de desenvolvimento.

Conforme Souza (1997), o movimento Freinet, na atualidade, não se restringe à aldeia de Gars – local de nascimento de Freinet –, tampouco às aldeias e cidades circunvizinhas francesas – por onde Freinet espalhou primeiramente as suas experiências e sua pedagogia. Também não se trata de um fenômeno puramente francês. Essa pedagogia, constituída no Movimento da Escola Moderna, espalhou-se gradativamente por toda a França e países da Europa, invadiu a Ásia, a África e as Américas, tomando, assim, uma dimensão internacional. Chegou ao Brasil nos anos 1980, aportando no Rio Grande do Norte (RN) especificamente em 1984, onde tem sido aplicada em vários estabelecimentos de ensino.

A aplicação da pedagogia Freinet nos mostra o empenho de um educador em buscar práticas capazes de mudar o modo de pensar a aprendizagem e proporcionar a autonomia da criança, redimensionando a educação. Essas reestruturacões só podem ocorrer se as relações sociais forem permeadas pela democracia e pela cooperação.

No ideário freinetiano, a criança ocupa o centro das preocupações pedagógicas e é vista como um ser afetivo e inteligente como o adulto, ser esse que pensa, constrói e interage com o social. Essa afirmativa nos resgata um ponto-chave que citamos anteriormente ao discutirmos a noção de aprendizagem através do tempo: *o resgate do sentido do eu coletivo*.

Assim entendendo, o presente trabalho está voltado diretamente à pesquisa das contribuições da pedagogia Freinet, entendida como uma pedagogia global alicerçada nos princípios educativos da cooperação, do tateamento experimental e da educação do trabalho, bem como no princípio da *livre expressão* na construção da aprendizagem dentro de uma prática docente continuada. De acordo com Elias (1996, p. 168), “Freinet construiu um edifício pedagógico”. É essa construção que subsidia o ser docente, o fazer docente e as concepções de aprendizagem nos aspectos individual e social.

A partir da conceituação supracitada, buscaremos investigar as contribuições ideológicas de cinco professoras através da prática da Pedagogia Freinet, destacando a técnica de ensino do jornal escolar.

Dessa forma, procuraremos investigar a convergência desta pesquisa aos anseios das práticas educativas na sociedade contemporânea no que diz respeito ao papel do professor e às construções individuais e coletivas dos educandos.

Objetivos da pesquisa realizada

Objetivo geral

- Identificar, a partir da fala de cinco professoras de Unidades de Educação Infantil da rede pública de Mossoró-RN, os pressupostos teóricos da pedagogia

Freinet através do jornal escolar para uma pedagogia participativa.

Objetivos específicos

- Revisitar historicamente os preceitos de uma pedagogia participativa no contexto contemporâneo de Cèlestin Freinet;
- Verificar a utilização do jornal escolar como elemento democrático e participativo no contexto educacional;
- Resgatar, por intermédio das narrativas de professores, o significado histórico das práticas participativas que envolvem a técnica do jornal escolar para o contexto atual;
- Contribuir para o entendimento das técnicas de ensino como instrumentos didáticos de participação e democracia no contexto da rede pública de Mossoró-RN.

Metodologia

Estudar o contexto de aplicação das concepções das ações docentes possibilita-nos refletir sobre a diversidade epistemológica que fundamenta os elementos teóricos envolvidos nesta investigação, entrecruzando-os com as falas concretas de sujeitos concretos. Objetivamos não perder de vista a cautela necessária para não dissociar a produção empírica da produção teórica, recorrendo a procedimentos e formas de análises articulados com o objeto analisado, como passamos a detalhar a seguir.

Nesse momento, recorreremos às palavras de Andrade, Diógenes e Lobato (2013, p. 178):

Com este trabalho, abordamos a pesquisa educacional especificamente no ‘palco’ da história da educação. Refletimos sobre os principais aspectos teórico-metodológicos da história da educação a partir de três posições. A primeira parte da necessidade de se apreender de modo concreto e dialético as relações sociais, culturais, políticas e institucionais que originam a formulação e implementação das políticas públicas de educação em um dado espaço e tempo. A segunda reconhece a importância de se compreender a dinâmica histórica que envolve o processo educacional e sua peculiaridade nos diferentes espaços sociais em que se materializa. Por sua vez, a terceira requer a exigência científica no que diz respeito à articulação entre teoria e prática no trato com a pesquisa em história da educação.

Bogdan e Biklen (1994, p. 62) enunciam que “[...] o objetivo dos investigadores qualitativos é o de expandir, e não o de limitar a compreensão”. A tônica central dos procedimentos qualitativos privilegia a compreensão a partir do outro, do desnudar das experiências concretas, vivenciadas nos mais variados espaços cotidianos, bem como a organização e tratamento que se oferecem aos dados, pressupondo novas posturas do pesquisador. Quando explicam o foco das investigações qualitativas, Bogdan e Biklen (1994, p. 70) comentam que “[...] o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados”.

Dessa forma, a compreensão é ressignificada, as análises depreendidas tecem reflexões que contemplam concepções imbricadas na historicidade e na essência do fenômeno investigado, imprimindo-lhes uma interpretação dialética, que

surge da interação entre os múltiplos discursos e sentidos que nascem, que se calam, que se omitem, que vivem nestes.

Em suma, reafirmamos a natureza qualitativa do trabalho, delineado de forma compreensiva, interpretativa, intersubjetiva e construído em processo. Por fim, destacamos os seguintes pressupostos que marcam o caminho investigativo e a configuração do objeto de estudo:

- O método como referência viva para o pesquisador, mediado por uma sistematização de opções, valores, crenças, interlocuções teóricas e empíricas;
- A pesquisa como construção;
- As intersubjetividades como elementos constitutivos do estudo, colocadas em relevo a partir das reflexões que contemplam nossa história e concepções como pesquisadores e as histórias e concepções dos demais participantes envolvidos no trabalho.

Consideramos a pesquisa como uma auxiliar do processo educacional (instrumento do conhecimento), na medida em que busca perceber as relações que se processam no cotidiano da escola. Nesse sentido, definimos pesquisa qualitativa como um tipo de processo investigativo que procura estudar os fenômenos educacionais nos ambientes onde ocorrem e os educandos no contexto histórico-social em que vivem, sendo, portanto, de fundamental importância para uma didática que procura se basear nos fatos cotidianos concretos.

Podemos expressar, de maneira geral, que queremos resgatar os saberes reais que perpassam a vida do educando. Saberes que se processam no dia a dia e fazem parte do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e que muitas vezes são coibidos no ambiente escolar. Como Pino (2002,

p. 168) afirma: “Assim, o desenvolvimento do ser humano se processa nas relações reais entre os indivíduos mediatizadas por atividades sociais historicamente produzidas e internalizadas via aprendizagem”.

Sendo a educação um processo, a pedagogia Freinet nesse contexto constitui-se no relato de fatos sociais que são produzidos em sala de aula; por isso, o estudo das condições concretas em que se desenrolam cotidianamente revelam a influência das práticas escolares sobre a vida das pessoas (os sujeitos sociais – discentes, pais e professores).

Assim, Minayo (1996) situa, dentro desse contexto de análise dos discursos, que as metodologias de pesquisa qualitativa são aquelas capazes de incorporar as questões do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas – tanto no seu advento quanto na sua variação – como transformações humanas significativas. E acrescenta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1996, p. 21-22).

Sob esse viés, analisaremos as falas conforme explicita P. Henry e S. Moscovici (apud BARDIN, 1977, p. 33): “Tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. E Bardin (1977, p. 33) complementa: “Nesse sentido, faz-se necessário levar em consideração o nú-

mero de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e o suporte da mensagem”.

Para a análise dos conteúdos expressos, iremos nos utilizar da grelha de análise proposta por Bardin (1977) dentro de categorias, procurando traçar um eixo de similaridade e convergência entre o aporte teórico-metodológico e as dimensões do conhecimento docente, com base nas categorias que surgirão nas falas dos sujeitos respondentes.

Considerações finais

Ao revisitarmos historicamente a herança pedagógica dos dois últimos séculos, verificaremos nos aportes teóricos de Cèlestin Freinet um exemplo de proposta pedagógica que visava à práxis da colaboração como locus da pedagogia participativa. Nesse sentido, apresentar o ideário democrático – de princípios voltados à livre expressão infantil –, a cooperação, a pesquisa, o trabalho e o registro diário como elementos da aprendizagem é propor uma teoria experimental e uma prática reflexiva alicerçada na busca do ser integral, permitindo a interligação de aspectos físicos, sociais e intelectuais da educação com essa abordagem. Este estudo repercute nas práticas educativas por representar um cenário atual da educação e por agregar, através dos fundamentos, concepções pedagógicas, políticas, éticas e sobretudo humanas do fazer pedagógico.

Referências

ANDRADE, F. A.; DIÓGENES, E. M. N.; LOBATO, A. M. L. Reflexões sobre o ato de pesquisar em História da Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 176-191, 2013.

ANDRADE, F. A.; LOBATO, A. M. L. A mãe ensina, o filho aprende as lições do ABC pelo jornal. *Revista Histedbr*, Campinas, v. 3, n. 54, p. 144-155, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Alegre: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

CASTEL, R. *Le psychanalisme. L'ordre psychanalytique et le-pouvoir*. Paris: Maspero, 1973

ELIAS, M. C. *Celêstin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELIAS, M. C. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 1996.

ELIAS, M. C.; SANCHES, E. C. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da escola moderna*. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1992.

OLIVEIRA, A. M. M. *Cèlestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

PINO, N. *A instituição educativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SOUZA, D. B. Pedagogia Freinet: perspectiva de integração entre ensino, pesquisa e extensão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 12., 1997, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 1997.



imprece@hotmail.com

Fone: (85) 3055.0102

Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14 x 21 cm, contém 135 páginas.

O miolo foi impresso em papel Off-Set 75 g/m² LD 64 x 88 cm.

A capa foi impressa no papel Cartão Supremo 250 g/m² LD 66 x 96 cm.

Impresso no mês de junho de 2018.

Fortaleza-Ceará.