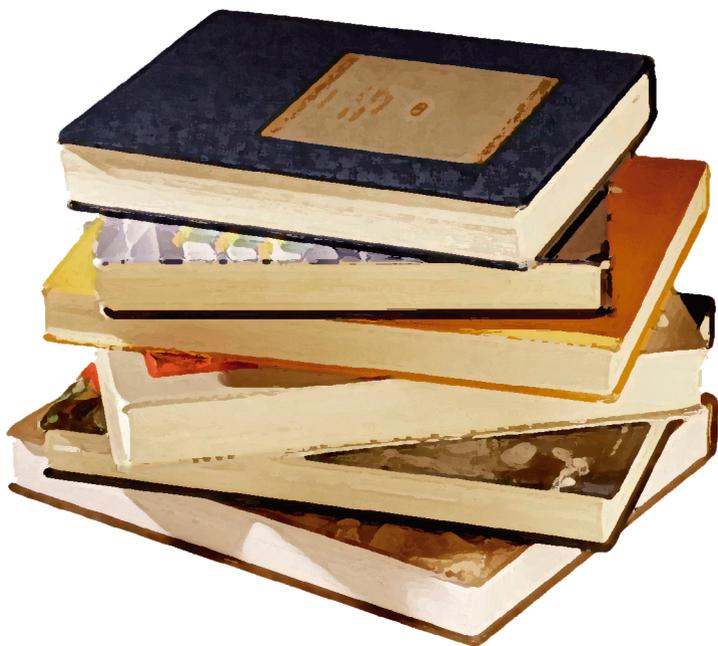


# PESQUISAS EDUCACIONAIS

DIVULGANDO O TRABALHO DE JOVENS PESQUISADORES



PESQUISAS EDUCACIONAIS:  
DIVULGANDO O TRABALHO DE JOVENS  
PESQUISADORES



JOSÉ LUIS SIMÕES  
FÁBIO DA SILVA PAIVA  
RUY DE DEUS E MELLO NETO  
(ORGANIZADORES)



**PROEXT**  
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO

**Reitor:** Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado  
**Vice-Reitor:** Prof. Sílvio Romero de Barros Marques  
**Pró-Reitor de Extensão:** Prof. Edilson Fernandes de Souza  
**Diretora de Extensão Acadêmica:** Maria Christina de Medeiros Nunes  
**Diretora de Extensão Cultural:** Prof. Marcos Galindo  
**Coordenador de Gestão da Extensão:** Demócrito José Rodrigues da Silva  
**Coordenador de Gestão da Informação:** Prof. Wellington Pinheiro dos Santos  
**Coordenadora de Gestão Organizacional:** Eliane Aguiar  
**Coordenadora de Gestão da Produção Multimídia e Audiovisual:** Jowania Rosas de Melo

**Diagramação:**  
Priscila Vitalino

**Capa:**  
Priscila Vitalino

**Coordenação Geral:**  
Prof. Wellington Pinheiro dos Santos

**Revisão:**  
Os textos são de responsabilidade dos autores.

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

P474      Pesquisas educacionais : divulgando o trabalho de jovens pesquisadores [recurso eletrônico] / organizadores: José Luís Simões, Fábio da Silva Paiva, Ruy de Deus e Mello Neto. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013.

ISBN 978-85-415-0330-3      (e-book).

1. Educação – Pesquisas. 2. Pesquisa educacional. 3. Educação inclusiva. 4. Educação e Estado – Moçambique. 5. Violência – Literatura infantojuvenil. I. Simões, José Luís (Org.). II. Paiva, Fábio da Silva (Org.). III. Mello Neto, Ruy de Deus e (Org.).

370.7    CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-188)

## PREFÁCIO

Este livro surge do acúmulo da pesquisa de jovens pesquisadores e remete a necessidade de popularização dos trabalhos desenvolvidos por discentes dos programas de pós-graduação pelo país. Por considerarmos que muitas vezes grandes trabalhos são relegados a publicações que quase nunca se popularizariam, resolvemos desenvolver este projeto de modo a possibilitar divulgação de pesquisadores ainda em início de carreira. Em resumo, apresentaremos resultados de trabalhos de mestrado e doutorado que dialogam direta ou indiretamente com a educação.

Apresentaremos seis artigos que não necessariamente dialogam entre si, entretanto são capazes de discutir os mais diversos aspectos relacionados à educação nas mais variadas nuances. Ao todo apresentamos aqui dez pesquisadores oriundos de diferentes instituições brasileiras e moçambicanas, mas que apresentam em comum novos estudos e perspectivas sobre a educação. Fica claro o caráter inédito de boa parte dos trabalhos e se mostra imprescindível que hajam oportunidades de publicação destes.

As seis contribuições têm intenção clara de se aprofundar na temática educacional, entretanto, é fundamental destacar que não existe aqui a pretensão de esgotar os debates acerca de cada um dos temas abordados, do contrário, até mesmo pelo perfil dos pesquisadores a publicar, o nosso desejo é que este volume possa se configurar enquanto ferramenta de contribuição e estopim da abertura de novos debates e trabalhos.

Sobre a estrutura do livro, no primeiro capítulo, o pesquisador moçambicano Emanuel Meque António discute a constituição do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Com o objetivo de caracterizar e socializar a experiência moçambicana de organização de um sistema de ensino, único e nacional, o pesquisador demarca o que a historiografia considera os principais períodos e processos de constituição desse sistema. Num recorte que considera a fundação do Estado moçambicano como marco temporal inicial e de ruptura com o passado colonial relativamente recente, explicita as bases político-pedagógico e os contornos legais na qual assenta a educação básica em Moçambique. No centro do panorama exposto estão questões sobre como este país tem enfrentado a demanda pelo direito à educação e como se tem articulado, em termos de políticas públicas de educação,

e como se tem articulado, em termos de políticas públicas de educação, de modo a assegurar esse direito humano universal.

O segundo capítulo, de responsabilidade de Ernani Nunes Ribeiro versa sobre os fundamentos da educação inclusiva, destacando seu papel fundamental no processo de ruptura com a violência que cerceia o acesso de jovens portadores de deficiência à educação formal. Para isso, o texto será apresentado em três partes destacando: os fundamentos que compõem o que se concebe como educação inclusiva; reflexões sobre atitudes inclusivas na postura do educador em salas regulares; e como tecnologias assistivas podem favorecer a inclusão escolar. O texto é apresentado em língua espanhola com tradução de Wagner Rafaell S. Peixoto.

No terceiro capítulo as pesquisadoras Vanira Maria Laranjeiras Lins, Zélia Granja Porto e Hercília Melo do Nascimento apresentam seu trabalho que busca estabelecer uma discussão sobre a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos e sua influência na inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar. A perspectiva de humanização nesta formação será abordada enfatizando o descompromisso governamental e o preconceito reinantes em várias épocas. Elas mostram que a questão da Educação de Jovens e Adultos é uma possibilidade formativa recente e que destaca a importância de movimentos internacionais e construção de políticas públicas, porém, segundo as pesquisadoras há uma grande distância entre o ato legislativo e seu efetivo cumprimento. No bojo do artigo, é ressaltado o debate sobre a questão da diferença, cuja percepção torna-se o “divisor de águas” no futuro das pessoas com deficiência. Preconceito, discriminação, exclusão passam, a partir desta constatação, a ser a tônica na vida destas pessoas e a negação emerge em uma realidade perversa.

No quarto capítulo o pesquisador Fábio da Silva Paiva discute a Violência presente em uma mídia de entretenimento de alcance global, as Histórias em Quadrinhos (HQs), trazendo ao debate o uso e a influência de violências midiáticas na vida dos leitores. Fazendo uso de teorias comunicacionais, como a teoria da recepção e referenciado na teoria sociológica de Norbert Elias, as análises apresentam uma defesa do uso de HQs nos processos educacionais, sobretudo pela existência de violência ficcional nesses materiais, de modo que o autor apresenta este trabalho no intuito de responder a seguinte pergunta: Qual a interferência da leitura violenta na educação dos leitores?

O quinto capítulo deste livro, de responsabilidade dos pesquisadores Ruy de Deus e Mello Neto e Mariana Lins de Oliveira, buscou comparar

o discurso oficial das recentes políticas da juventude adotadas no Brasil e a representação que os jovens contemplados dão para estas. Assim, observaram-se bolsistas dos Programas ProUni e Projovem na cidade do Recife. A investigação teve por base a realização de duas pesquisas de mestrado e apoiou-se no diálogo entre os resultados obtidos nelas.

Por fim, entretanto, não menos importante, este livro contou com a colaboração da Pesquisadora Flávia Manuella Uchoa de Oliveira, cujo capítulo versa sobre os motivos, entendimentos, perspectivas e compromissos de um futuro profissional da área jurídica, de modo que os principais aspectos observados durante a análise das entrevistas relacionaram-se à convergência entre os motivos de escolha do curso: estabilidade financeira, mercado de trabalho amplo, status. A autora mostra que as compreensões da função do Direito pareceram oscilar contraditoriamente entre o ideal de justiça e o afastamento na prática profissional deste ideal. Ela aponta uma divisão clara entre a prática jurídica e seus dogmas, destacando que a compreensão do que é o Direito pelos futuros profissionais da área remetem a uma prática escassa de questionamentos teóricos e de profundo comprometimento com a ordem social que vigora. A relevância deste estudo está na possibilidade de explorar as referências que constroem a formação do futuro profissional de Direito, propondo uma contribuição para o entendimento e para uma possível renovação da prática e do ensino universitário jurídico.

**Os organizadores.**



# CAPÍTULO 1

## ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Emanuel Meque António

### Introdução

Em Moçambique, uma vez proclamada a Independência nacional em Junho de 1975, a organização de um sistema de ensino foi um dos principais desafios herdados do sistema colonial português. Com uma taxa de analfabetismo de cerca de 98% da população (CASTIANO et al., 2006, p. 44), era dever do novo Estado assegurar o acesso ora negado à educação de crianças, jovens e adultos.

Com efeito, a expansão do acesso à educação passou a constituir um dos principais objetivos das políticas de governo, tanto no que se refere aos setores sociais quanto como eixo do desenvolvimento nacional. Porém, a efetivação desse objetivo tem enfrentado, desde então, desafios de natureza diversa e pode-se seguramente afirmar que por várias razões que serão discutidas no presente texto ainda não foi alcançado<sup>1</sup>.

Afora o período colonial, podem-se identificar dois grandes períodos na história recente da educação moçambicana. O primeiro coincide com as circunstâncias que levaram a fundação do Estado moçambicano e a sua consequente repercussão e ligação com os ideais da independência nacional. O segundo período, que teve início no final da década de 1980, resulta da crise do projeto de sociedade marxista-leninista após a independência.

Consistente com os objetivos desta apresentação pode-se dizer que o primeiro é um período de uma educação de concepção socialista. Pois, intimamente ligada à reforma social, preconizada com a independência nacional, que objetivava o derrube da ideologia colonial e do aparato de instituições que o sustentava, para substituí-los, visava à formação de um Homem Novo de concepção socialista (BUENDÍA GOMES, 1999).

\*\*\*

1 Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas de Moçambique (INE, 2012), a taxa de analfabetismo atual em Moçambique é de cerca de 48% da população total, estimada em 2012 em cerca de 23 milhões de habitantes.

O substrato marxista-leninista da educação neste período, articulado com a Constituição de 1975, é adotado no IIIº Congresso da FRELIMO<sup>2</sup>, em 1977. E é o resultado da transformação da Frente de Libertação de Moçambique em partido revolucionário de vanguarda marxista-leninista (ABRAHAMSSON & NILSSON, 1998, p. 12).

Ao mesmo tempo em que a Independência Nacional era significativa quanto à liberdade e autodeterminação de um povo, representava um enorme desafio, pois um Estado, suas infraestruturas e suas instituições precisavam ser edificados, num cenário de escassez de recursos tanto materiais quanto humanos tecnicamente habilitados. É nesse sentido que a educação era fundamental e determinante para pôr em marcha o novo projeto de sociedade em pauta.

A concepção socialista de educação, forjada no contexto das primeiras zonas libertadas<sup>3</sup>, no período da luta pela libertação nacional, estende-se, portanto, desse período, à sua consagração mais formal com a promulgação da primeira lei que criava o Sistema Nacional de Educação (SNE)<sup>4</sup>, em 1983. O “homem novo”, de concepção socialista, era a contraposição do “homem velho” colonial e tradicional (CABAÇO, 2007, p. 410), era o homem mentalmente “reformado” que devia nascer na nova sociedade socialista.

A característica básica do homem novo era, segundo a Frente, de constituir um indivíduo que renegasse os valores “retrógados” da sociedade tradicional, bem como o elitismo burguês da sociedade colonial, para, no entanto, se edificar na racionalidade técnico-científica e nos valores da revolução, tais como, a solidariedade, o respeito mútuo, a justiça social e a disciplina do trabalho.

Segundo a Frente, o homem novo devia ser livre do *obscurantismo* e da *superstição*, características da sociedade tradicional, e da alienação cultural fortemente característica da sociedade colonial (MAZULA, 1995). Tratava-se, portanto, de uma proposta identitária que sintetizava as aspirações da revolução, devendo contrapor-se aos valores decadentes

\*\*\*

2 Frente de Libertação de Moçambique: movimento popular que lutou pela independência de Moçambique. Foi transformado em partido político em 1977 e mantém-se no poder até hoje.

3 Na época da luta armada pela independência nacional (1964-1974), a FRELIMO chamava de zonas libertadas às áreas territoriais que já se encontravam sob seu controle. Segundo Cabaço (2007, p. 397, nota de rodapé), “Isso não impedia que pudesse haver postos militares portugueses na região, mas significava que a vida das populações era governada pela FRELIMO”.

4 Lei 4/83 de 23 de Março de 1983.

da velha sociedade e conformar-se com a nova modernidade socialista em que se projetava a nova sociedade. Na época da independência, em 1975, eram vários os desafios para que se pudesse assegurar o acesso à educação para todos. Um sistema de educação devia ser edificado desde as suas mais básicas fundações. Deste modo, os primeiros grandes desafios da educação consistiram na (re)estruturação da administração educacional, bem como a construção de estabelecimentos de ensino, a formação e contratação de professores, a extensão de oportunidades de formação para adultos e trabalhadores antes excluídos, e entre outros, o desenvolvimento de novos programas de ensino (CASTIANO *et al.*, 2006, p. 46).

Por sua vez, as realizações iniciais que tinham em vista a edificação de um sistema de educação consistiram na nacionalização da educação, seguida da abolição da utilização dos livros coloniais nas escolas, em 1975. Assim seguiu-se a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em fevereiro de 1976 e da redefinição da política de formação de professores<sup>5</sup>. Na sequência, procedeu-se a reestruturação do sistema administrativo sob o princípio do centralismo democrático.

Segundo o MEC (1979), esse princípio, visava “garantir uma direção centralizada dos assuntos educativos a partir do centro para a base, por um lado, mas ao mesmo tempo, queria garantir uma participação popular na discussão e nos processos de decisão através de grupos coletivos de direção nos diferentes níveis” (CASTIANO *et al.*, 2006, p. 53). Este princípio viria a ser concretizado com a organização do sistema administrativo em nível central ou nacional, provincial e distrital.

Neste período, deu-se o primeiro passo em direção à expansão escolar e pela primeira vez a escola esteve aberta a todos, ainda que teoricamente, dada a insuficiência de vagas e recursos para atender a demanda. A escola estava aberta não somente às crianças em idade escolar, mas também à jovens e adultos que, antes, não tiveram a oportunidade de frequentá-la. Isso se estendia às populações vivendo em zonas rurais e nas cidades e, comparada à era colonial, esta foi uma verdadeira explosão escolar.

Outra realização diz respeito às escolas profissionais, que também expandiram pelo país, ainda que em proporção menor, possibilitando a habilitação ao exercício de uma profissão à jovens e adultos.

A dispersão das populações vivendo nas zonas rurais foi um obstáculo à expansão escolar, a organização das populações em aldeias comunais foi uma tentativa de minimizar senão resolver o

\*\*\*

5 Foi a primeira vez que se criava um Ministério da Educação em Moçambique.

problema. Nestas aldeias, pensava-se, seria possível alargar o acesso a serviços sociais, como é o caso da educação e saúde, às populações do campo. A capacidade dos professores de acompanharem a velocidade das reformas educativas e com pouca, ou quase nenhuma formação atenderem as complexas exigências pedagógicas do ensino foi um evidente entrave à qualidade educativa e ao sucesso das reformas curriculares.

A falta de material didático como quadros, livros, carteiras, entre outros, imposta pela escassez de recursos financeiros limitou, seriamente, a realização efetiva dos objetivos preconizados na educação. A estes fatores internos às instituições educativas adicionam-se fatores extra-escolares inerentes a precária condição socioeconômica dos alunos, e da população em geral, que chegava a ir à escola sem nada comer, após percorrer a pé longas distâncias entre a casa e a escola (CASTIANO *et al.*, 2006).

Estes fatores externos condicionaram, a priori, um desempenho escolar razoável dos educandos, e as reprovações e desistências escolares elevadas marcaram a época. Por outro lado, os elevados índices de reprovação são apontados como originários de fatores como a fraca formação dos professores, o uso da língua portuguesa, língua oficial, como única língua do ensino, num contexto multicultural e multilinguístico, e a desconsideração da realidade social dos alunos nas atividades letivas, bem como a excessiva utilização de métodos centrados no professor (CASTIANO *et al.*, 2006).

O problema da língua afetou, sobretudo, os alunos de zonas rurais, no qual a língua de ensino era diferente da língua falada em casa, constituindo-se, assim, num real obstáculo à aprendizagem. Por outro lado, a “guerra civil”<sup>6</sup> é a principal causa para as desistências se

\*\*\*

6 Em Moçambique há um dissenso quanto à caracterização dessa guerra, desencadeada em 1976, que contrapôs o governo da FRELIMO e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), movimento rebelde. Para a FRELIMO se tratou de uma guerra de desestabilização e usa como argumento a história da gênese da própria RENAMO que é associada aos interesses de desestabilização da Independência de Moçambique pelo regime do Apartheid da vizinha África do Sul e do regime de Ian Smith que atuava na Rodésia do Norte, atual Zâmbia. Pelo fato de a Independência de Moçambique não ser-lhes politicamente favorável em vista ao apoio dado por Moçambique aos movimentos a eles opositores, grupos dissidentes foram armados com vista à desestabilização. Para a RENAMO tratou-se de uma guerra civil e pela democracia, uma vez que a guerra foi entre nacionais e independentemente de sua gênese ela foi apropriada e ressignificada pelos seus membros e simpatizantes, em oposição ao marxismo-leninismo da FRELIMO. Um posicionamento mais neutro é adotado quando se caracteriza tal conflito como a “guerra dos 16 anos”, usando como referência o tempo que o conflito durou (1976-1992). Conforme Cabaço (2007), defendemos que se tratou de ambas coisas, primeiro uma guerra de desestabilização e mais tarde uma guerra civil.

for considerado que, até finais de 1982, por este motivo, foram encerradas cerca de 840 escolas (CASTIANO *et al.*, 2006, p. 69). Assim, é na perspectiva de atender a estes desafios da educação de crianças, jovens e adultos, que novas reformas são introduzidas, e com elas, pela primeira vez, a organização de um Sistema Nacional de Educação.

## O Sistema Nacional de Educação em Moçambique

A lei 4/83 que, pela primeira vez, estabeleceu o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique surgiu num contexto particular da História e da Educação moçambicana. O SNE surge no quadro do Plano Prospectivo Indicativo do Governo de Moçambique em 1980. Este Plano visava erradicar a pobreza em uma década, auspiciando uma sociedade socialista e revolucionária. Deste modo, projetava-se que de 1980 à 1990, Moçambique tivesse condições plenas de sair do “subdesenvolvimento”.

Para o efeito, fazendo recurso às reservas monetárias nacionais, avultados investimentos foram realizados e grandes projetos implementados pelo Estado através de empresas estatais para alavancar a economia. A palavra de ordem era aumentar a produtividade e assim foi dada prioridade a agricultura mecanizada, de grande escala, em detrimento da agricultura familiar.

Na indústria, também houve um volume considerado de investimentos, no mesmo sentido de aumentar a produtividade e animar a economia. Nesse contexto, o SNE tinha como desafio a formação de mão-de-obra qualificada para atender a demanda dos projetos de desenvolvimento econômico. Assim, atrelando o SNE estritamente às necessidades econômicas de mão-de-obra, a educação é vinculada ao trabalho, posta utilitariamente a seu serviço.

Numa época marcada pela legitimidade de um único discurso – o marxismo-leninismo – a ideia de educação que preconiza o desenvolvimento cultural do cidadão, individualmente considerado, se perde ante a visão coletivista do Estado (ou seja, da sociedade estatizada).

A lei do SNE é aprovada em 23 de março de 1983, após ter sido objeto de debate entre 1981 e início de 1983, ainda na forma do documento “Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação” que o Ministério da Educação (MINED)<sup>7</sup> submeteu a 9ª Sessão

\*\*\*

7 O Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi transformado em Ministério da Educação (MINED) como consequência da criação de um Ministério da Cultura separado.

da Assembleia Popular em 1981 (CASTIANO, 2006, p. 72). Assim, em vista as demandas políticas e econômicas, a universalização da educação básica é declarada como principal objetivo do sistema.

O objetivo central continua a formação do Homem Novo, que se identifica politicamente com a revolução e seja capaz de construir o socialismo. No preâmbulo da lei afirma-se que “a educação constitui um direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas de desenvolvimento socialista” (MOÇAMBIQUE, 1983).

O segundo grande período da história da educação moçambicana, inicia com a reestruturação política e econômica do Estado em 1987, configurando, mais precisamente, a decadência da concepção socialista de educação e de sociedade. Isso porque, logo após a introdução do SNE, Moçambique viveu um período marcado por uma grave crise econômica e social que implicou em mudanças profundas na sua estratégia de desenvolvimento. Essa crise consistiu no agravamento da incapacidade do Estado em garantir o acesso à educação básica à todas as crianças em idade escolar e um mínimo de qualidade àquelas que já se encontravam na escola (CASTIANO *et ali.*, 2006).

As condições históricas - polarização Leste-Oeste (Guerra fria), a guerra desencadeada entre a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) e as forças governamentais (FRELIMO) que teve início em 1976, o boicote militar e econômico do regime minoritário sul-africano (apartheid) - as opções ideológicas, entre outros fatores do contexto nacional, regional e internacional, empurraram o país para a situação de crise econômica e humanitária em que se encontrava no início e fim da década de 1980.

Quanto às opções ideológicas, a concepção socialista de sociedade adotada após a independência nacional, que consistiu no que Francisco (2000, p. 155) designou de “reestruturação econômica socialista”[sic], inicia com a nacionalização do tecido econômico do país, como também da nacionalização da habitação, da saúde e da educação. O processo de nacionalização significou uma intervenção estatal em todos os setores da sociedade e a instauração de uma economia centralmente planejada.

Abrahamsson & Nilsson (1998, p. 12) apontam que, a estratégia de desenvolvimento socialista adotada estende-se rigorosamente até ao ano de 1982, quando um segmento da liderança da FRELIMO começa a questionar a estratégia. Tal questionamento, aliado à situação político-econômica difícil em que o país encontrava-se, culminou com a

implementação de uma outra estratégia de desenvolvimento, baseada nos princípios neoliberais, que segundo José (2005, p. 3), radica da “crise econômica nacional e internacional, à queda do Bloco socialista e consequente expansão capitalista e, igualmente, às pressões internas no sentido de adequar os quadros políticos e institucionais à economia de mercado.”

Assim, três anos após o país ter aderido ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1984, em razão de condicionalismos impostos, Moçambique inicia, em janeiro de 1987, a implementação do Plano de Reabilitação Econômica (PRE). Enquanto estratégia de desenvolvimento, o PRE, contrariamente a reestruturação socialista, consistiu na privatização do setor empresarial estatal, a redução do papel e funções do Estado e a abertura para uma economia de mercado em substituição à economia centralmente planificada.

A reforma do Estado, apresentada, sobretudo, na sua dimensão econômica, o que se justifica pela importância atribuída aos acordos de financiamento entre o Estado moçambicano e as Instituições de Bretton Woods (IBW)<sup>8</sup>, não se limitou, portanto, ao domínio das questões econômicas. Pois, a adesão de Moçambique às IBW e os acordos estabelecidos com essas instituições no sentido da liberalização do Estado, consagrou no domínio político, uma reorientação política do Estado, de modo que, a constituição política fosse compatível a uma sociedade orientada pelo mercado e na chamada liberdade alargada dos agentes sociais. Na sequência das transformações políticas, três anos após a implementação do PRE é aprovada, em 1990, uma nova Constituição da República.

As transformações que ocorreram no domínio político são tidas como corolário do programa de ajustamento, e com a nova Constituição, Moçambique deixa de designar-se República Popular e passa simplesmente à República de Moçambique.

Por outro lado, verificam-se progressos quanto às chamadas liberdades fundamentais, isto é, a formal liberdade de expressão e de participação política. A ampliação das liberdades no domínio da participação política consubstanciou-se com a liberdade de fundação de partidos políticos pelos cidadãos, como direito constitucional<sup>9</sup>, colocando, assim, pelo menos em lei, um fim ao monopartidarismo, ou ao chamado centralismo democrático.

\*\*\*

8 Instituições de Bretton Woods: neste caso Banco Mundial e FMI.

9 Artigo 31 da Constituição da República de Moçambique (1990).

Assim, o discurso na esfera política passa a ser a democratização da sociedade, com todas as implicações que esse discurso pressupõe.

Como duas faces da mesma moeda, a reforma política do Estado moçambicano parece ter sido o mecanismo encontrado para reforçar a reforma econômica em curso. Tratava-se de uma liberalização do Estado nos seus vários domínios, para que pudessem existir garantias de um quadro institucional favorável à implementação da nova agenda neoliberal. É nesse quadro institucional, criado com a reorganização política do Estado, que são legitimadas as políticas neoliberais que passam a ser implementadas nos diferentes setores da sociedade.

Na esfera educacional, a privatização do ensino e a redução das subvenções estatais para o sistema educativo parecem, entretanto, ser alguns dos sinais claros da mudança de orientação política do Estado. Assim, as transformações que ocorreram em nível da concepção do Estado, levantam questões sobre quais foram as reais implicações dessa reorientação das políticas do Estado no campo educacional? Portanto, afora as mudanças mais evidentes na lei, decorrentes da nova “opção” ideológica, a pergunta que se coloca é: quais são as implicações desta reforma do Estado na efetivação do direito à educação básica em Moçambique? Eis o objeto de algumas pesquisas recentes em Moçambique, cujos resultados, ainda incipientes, contraditoriamente ao princípio do Estado-mínimo que animou o Programa de Ajustamento, têm apontado uma progressiva expansão da rede escolar, porém com surgimento de dinâmicas perversas de inequidade e estratificação social crescente no interior do sistema de ensino, decorrente da nova organização social e do próprio Sistema Nacional de Educação, respectivamente.

## **O direito à educação básica**

Além de sua base normativa, fartamente documentada em inúmeras declarações internacionais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação enquanto direito social ganha expressão real nas concretas condições de sua efetivação. Por outras palavras, é no interior de Estados nacionais que este direito deve ser efetivado, tornando-se real, ao se proporcionar as pessoas a garantia de acesso à uma educação que atenda as suas necessidades de formação enquanto cidadãos, personalidades humano-históricas (PARO, 2008).

Em Moçambique, tendo em vista a consideração de Oliveira que sustenta que o direito à educação “consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo

do tipo de sistema legal existente em cada país” (OLIVEIRA, 2001, p. 15), é difícil de afirmar sem ressalvas que a educação seja um direito juridicamente efetivo e consagrado. Afora a realidade empírica, manifesta na exclusão de amplos contingentes da população no acesso à educação básica, várias são as razões para que esta afirmação se imponha.

A primeira Constituição da República de Moçambique de 1975 determinava no artigo 31º que:

Na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias para a extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos (MOÇAMBIQUE, 1975).

No preâmbulo da primeira lei que criou o SNE, a lei 4/83, aprovada em 23 de março de 1983, afirma-se que:

a educação constitui um direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas de desenvolvimento socialista (MOÇAMBIQUE, 1983)<sup>10</sup>.

Segundo a lei 4/83, no seu artigo 7º “a frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta de pagamento de propinas”<sup>11</sup>, cabendo ao Conselho de Ministros, sob proposta do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério das Finanças, estabelecer as despesas que ficam a cargo do Estado no quadro da escolaridade obrigatória. Assim, no artigo 6º, a “frequência e conclusão das sete primeiras classes do ensino primário são obrigatórias e as crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas na 1ª classe no ano em que completem sete anos de idade” (MOÇAMBIQUE, 1983)<sup>12</sup>.

Na seqüência, estabelece-se que “os pais, a família, as instituições econômicas e sociais e os órgãos do Poder Popular a nível local contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando

\*\*\*

10 Os objetivos desta lei demarcam a concepção de sociedade e de Homem Novo socialista por formar. O caráter progressista da lei é inquestionável quando comparado à dimensão elitista e discriminatória da legislação educacional do período colonial precedente.

11 Mensalidades.

12 Nos termos da organização do SNE em Moçambique classe é sinônimo de série.

as desistências antes de completar as sete classes do ensino primário”<sup>13</sup>, sendo responsabilidade do Conselho de Ministros “fixar os limites do atraso escolar e determinar as penalizações a aplicar aos encarregados de educação e instituições econômicas e sociais que, pela sua atuação ou omissão grave, concorram para o incumprimento do estabelecido”.

No artigo 47º, referente à implementação da escolaridade obrigatória, a lei estabelece que “o Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-econômico do País, nomeadamente da socialização do campo e da capacidade da rede escolar”. E no artigo 48º responsabiliza os encarregados de educação (pais e demais responsáveis no contexto familiar), “cujos educandos reprovem em qualquer classe do Sistema Nacional de Educação, após o ensino primário obrigatório, por mau aproveitamento sem motivo justificado, por indisciplina, por faltas ou abandono de estudos”, devendo estes reembolsar o Estado o encargo suportado. Entretanto, a falta de efetividade no cumprimento destas determinações legais, pelo próprio Estado, fez com que a obrigatoriedade real ficasse, como aponta Sacristán (2000, p. 13), indeterminadamente como uma obrigação retórica não punível e um direito formulado em termos de aspiração.

A lei é omissa quanto aos encargos suportados a serem reembolsados em caso de reprovação, e ao condicionar a obrigatoriedade do ensino primário ao desenvolvimento sócio-econômico, anulou seu caráter obrigatório enquanto não definiu, em termos concretos, quais seriam as condições que determinariam tal desenvolvimento. Em termos práticos, embora contemplada na lei, a obrigatoriedade do ensino não era efetiva, e é essa imprecisão que em termos jurídicos impossibilita que se fale propriamente de um direito efetivo à educação, considerando seu caráter obrigatório e gratuito.

Se por um lado a gratuidade era realidade nas escolas do SNE, nunca se conheceram casos em que algum pai ou encarregado de educação, instituição social ou econômica, ou de poder público local, tivesse sido penalizado por não ter garantido a frequência regular e a conclusão do ciclo primário de educação obrigatória, conforme determinava a lei. Quase trinta anos mais tarde, a taxa de analfabetismo atual de Moçambique, estimada em cerca de 48% (MINED, 2012),

\*\*\*

13 Os níveis de escolarização em Moçambique é dividido em classes, o que corresponde a séries nos sistemas de ensino do Brasil.

com elevado número de jovens e adultos analfabetos, serve muito bem para demonstrar o caráter retórico da lei e a ineficácia do Estado em assegurar uma educação básica, gratuita e obrigatória. Por conseguinte, mesmo atualmente, inexistente um mecanismo legal que se proponha a garantir a obrigatoriedade de fato, o que faz pensar que as condições de desenvolvimento socioeconômico previstas em lei, como pré-requisito da obrigatoriedade, ainda não estão criadas passadas três décadas, tendo permanecido tal condicionamento mesmo com a aprovação de uma nova lei em 1992<sup>14</sup>, decorrente da reforma do Estado.

Por outro lado, ainda que a lei (4/83) do SNE tenha estabelecido, entre seus objetivos principais, a erradicação do analfabetismo e a introdução da escolaridade obrigatória, após declarar que a educação é um direito, pecou ao definir o próprio cidadão como o responsável na garantia desse direito<sup>15</sup>. Ou seja, a lei determina no artigo 1 que “a educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo”.

Em outras palavras, pode-se interpretar que o direito do cidadão à educação que a lei determina não tem efeito relevante, uma vez que é ao mesmo cidadão que recai o ônus, o dever de garanti-lo, quando determina, como também faz a constituição, que “a educação é um direito e dever intencional tivesse sido progressista, ao declarar-se a educação como direito, seguindo as declarações internacionais que já assim determinavam, tal intencional não teve o efeito jurídico que se espera ao se declarar um direito num texto legal. Pois em situação de reivindicação, enquanto prerrogativa de seus titulares, o único responsável pela sua efetivação é o próprio titular do direito, o cidadão.

De um direito do cidadão e dever do Estado, pode-se entender que a intencional de se pretender responsabilizar o indivíduo no cuidado com a sua formação, por omissão, caiu-se na imprecisão ou erro de se desresponsabilizar legalmente o Estado de seu dever de garantir o acesso e todos outros direitos do cidadão à educação. De outro modo, portanto, ao se aceitar que esta inserção não tenha passado de um

\*\*\*

14 Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE), que adequa o SNE a nova ordem político-econômica do Estado Moçambicano, tendo consistido na “limpeza do discurso marxista-leninista” de formação de Homem Novo e sua correspondente concepção de sociedade socialista e substituição por uma “nova roupagem” liberal.

15 Vide também o artigo 31º da Constituição da República Popular de Moçambique (1975).

equivoco técnico na prescrição do direito, uma falha interpretativa, restaria a hipótese de que se tratou de uma laboriosa manipulação pelos relatores da lei.

No caso desta lei, a hipótese de erro decorrente da imprecisão na declaração do direito à educação parece ser o argumento mais consistente, na medida em que no próprio enunciado da lei, haja a vista seu caráter revolucionário, se mostra uma vontade progressista de assegurar que a todos, ainda que no meio de equívocos e falta de clareza na formulação, fosse garantido o acesso à educação quando se determina a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, de sua frequência e conclusão, bem como ao alinhamento geral da lei com a causa dos operários e camponeses. Pensando com José Augusto Peres,

A idéia [sic] da educação, como um direito fundamental do cidadão, apresenta, de pronto, o seu reverso: o dever do Estado de promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. É claro que desde aí se fazem sentir, como necessários, limites a esse direito e a esse dever, que ao fim e ao cabo, são estabelecidos pelo Estado ou, se preferível, pelos cidadãos enquanto sujeitos da atividade estatal. Nesse caso, os cidadãos podem ser mais uma vez encarados como sujeitos passivos ou ativos da atividade estatal. No primeiro caso, enquanto credores do Direito à Educação; no segundo, como responsáveis pela ação do Estado, exercida no sentido de atender àquele direito (PERES, 1991 apud OLIVEIRA, 1995, p. 17, grifos meus).

Seguindo a centralização como princípio administrativo do sistema, no artigo 1º (alínea e) da lei, sustenta-se que “a educação é dirigida, planejada e controlada pelo Estado”, e devia refletir, segundo um dos princípios da lei (artigo 3º, alínea b), “na unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos do ensino refletir a orientação política e ideológica do Partido FRELIMO”. Além do caráter marcadamente ideológico, a fusão do partido e o Estado são dados que revelam a característica da FRELIMO como um partido-Estado-nação<sup>16</sup> dirigente, que monopolizando todos os domínios da vida social, cultural, política e econômica, era uma força social totalizante.

Embora a lei no artigo 5º determinasse que o SNE devesse “contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana,

\*\*\*

16 O artigo 47, Capítulo III da primeira constituição moçambicana de 1975 determina que “O Presidente da República Popular de Moçambique é o Presidente da FRELIMO” e no artigo 41 do capítulo I do título III que a iniciativa das leis pertence, entre outros, igualmente ao Comitê Central e ao Comitê Executivo da FRELIMO.

com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da nação”, a língua do ensino era a língua portuguesa; que declarada língua oficial e de unidade nacional logo após a independência, manteve sua hegemonia sobre as demais línguas moçambicanas designadas – subalterna, pejorativa e equivocadamente – por “dialetos”.

Assim, sob pretexto de “unidade nacional”, a hostilização das línguas de origem africana, em menor ou maior grau, dependendo das diferentes regiões do país e do ambiente formal ou informal, em primor à língua portuguesa, encerra(va) a mentalidade colonial prevalecente e inculcada pelo regime colonial, que, embora a legislação posterior<sup>17</sup> se declarasse contra, não se articulava devidamente no sentido de sua valorização efetiva<sup>18</sup>.

Segundo o artigo 19 da Constituição de 1975, ainda em vigência quando aprovada a lei 4/83 do SNE, o Estado moçambicano “é um Estado laico, nela existindo uma separação absoluta entre o Estado e as instituições religiosas”, sendo que “as atividades das instituições religiosas devem conformar-se com as leis do Estado” (Moçambique, 1975, p. 7). Em relação à educação, seguindo a preponderância da Constituição, o artigo 1º da lei ao determinar o monopólio da direção, planificação, e controlo da educação pelo Estado, estabeleceu que o próprio Estado “garante a sua universalidade e laicidade, no quadro dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição”.

Quanto à estrutura do ensino, ficou estabelecido pela lei no artigo 8º que o SNE estava estruturado em cinco (5) subsistemas: de Educação Geral, de Educação de Adultos, de Educação Técnico-Profissional, de Formação de Professores e de Educação Superior, e em quatro (4) níveis, nomeadamente: Primário, Secundário, Médio e Superior.

\*\*\*

17 Como é o caso da Lei do SNE quando determina no artigo 5º que o SNE deve contribuir para a valorização das línguas e cultura moçambicanas.

18 A opção pela língua portuguesa como língua oficial e de ensino é considerada, segundo alguns autores (p.e. CASTIANO *et al.*, 2006; MACAMO, 1996), como a alternativa mais viável no pós-independência. Em vista a consolidação da unidade nacional, de um Estado em formação que agrega comunidades étnicas e linguísticas diversas, argumenta-se que foi a solução mais equilibrada à alternativa de optar por uma das línguas moçambicanas, em meio a tendências etnocêntricas e tribais que podiam, suposta ou eventualmente, pôr em causa o projeto de Estado-nação. De idioma do colonizador, marco da dominação cultural colonial, paradoxalmente, a língua portuguesa é, nesse sentido, situada como neutra entre os grupos étnicos intervenientes no processo de consolidação da nação. O debate foi retomado e, atualmente, se discutem estratégias de introdução de línguas moçambicanas no ensino, existindo algumas experiências já em andamento.

Embora a lei determinasse no artigo 11º que ao Subsistema de Educação Geral compreendesse o Ensino Primário, Secundário e Pré-Universitário<sup>19</sup>, e que este “é frequentado, em princípio, por jovens dos 7 aos 19 anos”, no mesmo artigo refere que “a Educação Pré-escolar e o ensino Especial e Vocacional fazem parte do Subsistema de Educação Geral”.

A Educação Pré-escolar que de acordo com o artigo 13, da lei em referência, “destina-se às crianças com idade inferior a 7 anos e realiza-se em creches e jardins de infância”, com o objetivo de “estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade”, paradoxalmente constituía o Subsistema de Educação Geral que era frequentado por jovens de 7 a 19 anos de idade.

O Subsistema de Educação Geral é, segundo o artigo 11º da lei, “o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica<sup>20</sup>, base para o ingresso em cada nível dos diferentes subsistemas”, sendo que, “os níveis e conteúdos deste subsistema constituem pontos de referência para todos os Subsistemas do Sistema Nacional de Educação”.

Assim, eram objetivos do subsistema de Educação Geral, no artigo 12, (i) “assegurar o direito à educação a todas as crianças e jovens moçambicanos, com base na escolaridade obrigatória, e contribuindo para garantir a igualdade de oportunidades de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino e educação”; (ii) “dar uma formação integral e unificada, assente nos conhecimentos dos fundamentos das ciências e da técnica (...), na aquisição de uma educação político-ideológica, politécnica, estética e ética”; (iii) “desenvolver na juventude moçambicana as qualidades básicas do Homem Novo com uma personalidade socialista (...)”; (iv) “dar uma formação que responda as necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social (...)”; (v) “detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras”; e (vi) “proporcionar uma educação especial e adequada para crianças e jovens deficientes e com dificuldades de integração social” (MOÇAMBIQUE, 1983, grifos meus). Segundo o artigo

\*\*\*

19 Outra denominação dada ao Ensino Médio, as duas últimas classes do Subsistema de Educação Geral.

20 Para uma discussão detalhada sobre a concepção de educação politécnica no Sistema Nacional de Educação moçambicano ver GONÇALVES, António C. P. *A concepção de educação politécnica em Moçambique: Contradições de um discurso socialista (1983-1992)*. [Dissertação de Mestrado] UFMG, Belo Horizonte, 2005.

14º, o Ensino Primário correspondendo às sete primeiras classes devia ser frequentado por crianças de 7 a 14 anos de idade, e estava dividido em 1º e 2º Graus, isto é, da 1ª a 5ª e da 6ª à 7ª classes, respectivamente, visando a preparação para o acesso ao nível secundário dos vários subsistemas. O ensino Secundário, segundo nível de educação geral, compreendia a 8ª, a 9ª e a 10ª classes, frequentado, em princípio, por adolescentes e jovens dos 14 aos 17 anos de idade. O ensino Secundário pleiteava, essencialmente, ampliar e aprofundar conhecimentos nas áreas de comunicação, ciências matemáticas, ciências naturais e sociais, além de desenvolver habilidades nas áreas estético-culturais, de educação física, bem como na área político-ideológica.

O Ensino Pré-universitário era, segundo o artigo 16 da lei, o 3º nível de educação geral compreendendo a 11ª e a 12ª classes e, em princípio, devia ser frequentado por jovens dos 17 aos 19 anos de idade. “Este nível dá uma formação ampliada, consolidada e aprofundada, preparando os alunos para o ingresso no nível superior”.

O funcionamento do sistema, seguindo um currículo nacional, com alguma liberdade para incluir conteúdos locais, devia ser assegurado contando com a formação de professores pelo próprio sistema, ainda que se contasse com professores estrangeiros, sobretudo, oriundos de países socialistas, designadamente como “cooperantes”. Deste modo, o Subsistema de Formação de Professores devia assegurar uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para os vários subsistemas e, tinha um caráter profundamente ideológico que devia conferir ao professor a consciência de classe que o tornaria capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo.

Assim, no artigo 32 a lei determinava que, o subsistema de formação de professores compreendia dois níveis: o médio e o superior, sendo frequentado “por jovens formados pelos Subsistemas de Educação Geral e Técnico-Profissional e por adultos provenientes do Subsistema de Educação de Adultos e trabalhadores vindos da produção e serviços”, que tivessem as habilitações necessárias para ingresso nos níveis deste subsistema. Deste modo, a lei do SNE reconhecia, pela primeira vez em Moçambique, a importância de assegurar acesso à educação a crianças, jovens e adultos que, antes, estavam, deliberadamente, legalmente privados desse direito, constituindo-se, no entanto, na primeira tentativa de organização de uma política concertada e sistemática de educação, após a independência nacional.

## Referencias Bibliográficas

### **INE ou MINED 2012**

ABRAHAMSSON, Hans & NILSSON, Anders. **Moçambique em transição. Um estudo da história de desenvolvimento durante o período 1974-1992.** Tradução de Dulce Leiria. Maputo, CEGRAF, 1994.

BOLETIM DA REPÚBLICA. 1ª Série nº 19, Lei 6/92 que aprova o *Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: Identidades, colonialismo e libertação.** São Paulo, Tese de Doutoramento defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 2007.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino & BERTHOUD, Gerald. **A longa marcha duma Educação Para Todos em Moçambique.** Maputo, 2ªEd., Imprensa Universitária, 2006.

FRANCISCO, António. **Restruturação económica e desenvolvimento.** In SANTOS, Boaventura Sousa & TRINDADE, João Carlos(Orgs). **Conflitos e transformação social 1: Uma paisagem das justiça em Moçambique.** 1ªEd. Edições Afrontamento, S/d. obtido on-line em [www.iese.ac.mz](http://www.iese.ac.mz) no dia 20/04/2010.

GÓMEZ, Miguel Buendía. **Educação moçambicana. História de um processo: 1962-1984.** Maputo, Livraria Universitária – Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GONÇÁLVES, António Cipriano Parafino. **O direito à educação básica na legislação de Moçambique: as omissões do estado.** In: *Jornal UP Notícias*, Dezembro 2009/Ano I N°3, pág. 5.

JOSÉ, André Cristiano. **Neoliberalismo e crise do trabalho em Moçambique: O caso do cajú.** Maputo,[Texto não editado], 2005.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Lisboa, Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos humanos.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>, artigo consultado em 22 de Fevereiro de 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação e cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.** Tese de doutorado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 2010.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique.** Maputo, 1990.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique** (versão electrónica). Maputo, 2004.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique.** Maputo, 1975.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto: Porto Editora, 2000.

MACAMO, Elísio. **A nação moçambicana como comunidade de destino.** In: Lusotopie, 1996, pp. 355-364. Artigo Consultado na Internet no dia 10/09/2012 em <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/macamo96.pdf>.



## CAPÍTULO 2

### ¿QUÉ ES EDUCACIÓN INCLUSIVA? — REFLEXIONES HISTÓRICAS

Ernani Nunes Ribeiro

Wagner Rafaell S. Peixoto

#### ¿Qué es educación inclusiva? - Historia y concepto

La escuela, en cuanto institución de formación social y humana, a lo largo de la historia humana se muestra conectada con las transformaciones y atiende los modelos políticos y culturales de la sociedad que la sostenía. Con eso, el proceso de educar formalmente fue concebido por contextos ideológicos en los que estaba involucrado, en la mayoría de las veces, trabajaba moldeando en la sociedad sujetos capaces de proveer desarrollo, para eso, un modelo estándar era concebido, que en la mayoría de las veces excluían a los que no se adecuaban a ese modelo, sea por no atenderlo, sea porque eran dejados a la margen de la sociedad.

Nadie duda que, en el pasado, la escuela fue hecha para pocos elegidos, definidos hegemónicamente a partir de rangos sociales, de poder económico o religioso. En ese contexto, la gente pobre, oriunda de rangos sociales o económicos menos abastados quedaba excluida total o parcialmente del acceso a la educación. A esa gente, se añaden otros grupos, como las personas con alguna discapacidad, a excepción de los que son ricos, como, por ejemplo, los hijos de nobles. (RIBEIRO E LIMA 2010)

De acuerdo con Ribeiro e Lima (2010), tales ideologías de homogeneización fueron una marca registrada en la historia y, por ello, se ha definido como enseñar, qué enseñar y a quienes enseñar. En nombre de esa ideología se ha construido discursos que recorrieron nuestra historia y culturas.

Discursos que nombran, rotulan y niegan el derecho de ser acepto como sujeto completo, fueron construidos y afirmados, negando así a la gente negra, homosexual, discapacitada, indígena, judíos y a tantos otros el derecho a la vida, al bien estar social y a la educación.

A partir del pensamiento de Foucault (2009) vemos que el discurso de exclusión, que, por siglos, hacía y hace parte de la sociedad, todavía tiene fuerza y chispas en los discursos, muchas veces camuflados en elogios o propuestas sociales. El grande peligro es que los

discursos se materializan y se transforman en acciones. Como vimos, la historia apunta testimonios de como las acciones de discursos, tales como los de homogeneización, diezmaron miles de vidas. Son varios ejemplos: el holocausto, esclavitud, desaparecimiento de los indigenas y la educación especial.

Pero significativas y constantes transformaciones sociales revelan un nuevo perfil para la sociedad, y la escuela presentan tal perspectiva. Pues, el modelo de exclusión que, por miles de años fuera reproducido y difundido con posturas de segregación, prejuicio y discriminación, una vez que no responde la actual coyuntura social, que anhela y lucha por transformaciones.

La historia presenta, por siglos, personas que están siendo excluidas en su derecho de tener acceso a la formación escolar de un modo más amplio. Sin embargo, hace tiempo, voces expresaban la necesidad de reconocer el humano en su esencia, totalidad, dignidad y diferencia, que, clamando por transformaciones pone las manos a obra y lucha por el derecho de ciudadanía, por tantos siglos le fue negado.

La educación inclusiva, en cuanto movimiento social, filosófico y educacional trae una perspectiva de una praxis, en la que una nueva postura, en ese caso, educacional, es necesaria, para una acción de educación que sea comprendida, afirmada y ejecutada para la totalidad de sujetos reales.

El discurso de igualdad, inclusión y ciudadanía es constantemente declamado, pero deben ser más que palabras, deben ser acciones. Sin embargo, políticos, educadores y hasta la prensa constantemente hablan de los derechos y del respeto hacia todos los sujetos. Pero, muchas veces, el discurso es una falacia. Son los “defensores de la inclusión”, así por lo menos lo dicen. Son presentados propuestas y proyectos pensados e idealizados para la educación como inclusiva, pero son propuestas vacías y lejanas de la realidad.

Un ejemplo de eso fueron las propuestas educacionales de integración nombradas de inclusión en que alumnos fueron simplemente tirados en las aulas sin que se los preparasen adecuadamente y sin oferta de las tecnologías asistivas. Lo más destacado en eso son figuras ilustres que venden la “inclusión”, tal cual una industria, la industria de la discapacidad, o de la eficiencia del lucro seguro, pero lejos de una preocupación con acciones reales de transformaciones sociales. (PIRES 2006)

Siendo así, cuando pensamos en el concepto de inclusión, específicamente en inclusión escolar, percibimos que muchos ven esto como un “modismo educacional”, no siendo raro que escuchemos

educadores repitiendo el lugar común: “*sitio adecuado para un alumno ‘especial’ es en un aula ‘especial’*”, el modelo integracionista de segregar y aislar alumnos en aulas especiales aún tiene fuerza en la ideología educacional manteniendo el modelo de alumnos “normales” y “anormales”, repitiendo así modelos de segregación de negros y blancos y de géneros en salas separadas, registrados en la historia de la educación.

Pero es importante la comprensión de que la educación no se hace de las clases solamente, ni de contenidos o modismos. La educación se hace de humanos, sujetos que sienten, aman y aprenden. Los contenidos didácticos deben ser presentados en clases o ambientes que favorezcan el aprendizaje, para que el conocimiento sea latente y haga sentido con la realidad presentada. La educación se hace con personas, sus historias y sus vivencias. Para eso, es necesario que nos fijemos que educar es centrarse en la formación integral del ser humano, para que él se reconozca en su medio social. Luego, incluir es pensar en todos los humanos, en todas las posibles diversidades.

De esa forma, la idea de una sociedad inclusiva, de una escuela inclusiva y una educación inclusiva, se concibe en una filosofía que reconoce, valora y estimula la diversidad. No podemos negar que la humanidad plural, siendo así, no hay más espacio para la lógica de una sociedad homogénea, lo que se predicó dogmáticamente por siglos. Partiendo de ese principio y, considerando el valor de la vida como horizonte, corroborada en los Derechos Humanos, que señala la urgencia de garantizar el acceso y la participación de todos los hombres a todas las posibilidades que componen una sociedad; tenemos que romper con la ideología del “**TODOS**” tacaña, sin flexibilidad para atender a los intereses de un mundo inclusivo, en lo que se refiere a la diversidad humana (...). (WERNEK, 1999)

Muchas sociedades atraviesan diversas fases relativas a las prácticas sociales educativas, de la exclusión total, muerte, del individuo que no se encuadre como “estándar” aceptable para ser educado, pasando por los movimientos de segregación escolar, en escuelas o salas especiales, hasta que culminara con intentos de inclusión social. (SASSAKI, 1997).

Incluir e integrar a veces se confunden en sus significado, como lo dice Melero (2002), lo que hace con que muchos utilicen los dos verbos indistintamente, una vez que creen que son sinónimos. Sin embargo, en los movimientos sociales que tienen relación con la educación de las personas discapacitadas, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aunque tengan objetivos aparentemente parecidos: la inserción de los discapacitados en la sociedad.

En los movimientos de integración escolar, los alumnos, presos y tratados como ajenos a la escuela, eran rotulados como los deficientes, anormales y “especiales”. La mirada era siempre rellena de lástimas y excluyente. Tales posturas construyen barreras, en este caso de actitudes.

Mirar hacia lo diferente, en especial con los discapacitados, estuvo distante de la realidad de la escuela por muchos años. Muchos prejuicios oriundos de profesores y de los propios estudiantes permeaban creencias y valores culturalmente transmitidos en estereotipos, barreras “actitudinales”, acciones y posturas discriminatorias.

Fijémonos en las barreras “actitudinales” que son presentadas muchas veces como prejuicios explícitos con personas que no se ubican en el modelo estándar culturalmente establecido (LIMA E SILVA, 2009). Gente discapacitada, así como, cualquiera que no se encuadre en ese estándar por una cultura, fueron y siempre serán victimadas por tales barreras, recibiendo muchas veces el rótulo de limitados e incapacitados, siendo prohibidos de ejercer roles sociales suyos por derecho.

La inclusión surge como una herramienta contra las diferentes formas de barreras: arquitectónicas, comunicacionales y “actitudinales”; contra también el segregacionismo, como los representados por la educación especial; contra el racismo; surge aún contra la negación del ser diferente.

La educación inclusiva no ruega solamente, ella actúa en la construcción de una sociedad plural, que respete las diferencias de cada sujeto, de su independencia y de su empoderamiento. Lo importante no es descubrirlo que somos nosotros, sujetos modernos; lo importante es que preguntemos como llegamos a ser lo que somos y romper con eso. (Foucault 2009). Uno de los mecanismos de construir una sociedad inclusiva es el rompimiento de barreras, principalmente las “actitudinales”.

En nuestro lenguaje y en nuestro discurso presentamos acciones y/o omisiones, nuestras barreras “actitudinales” que están travestidas de generalizaciones, subestimaciones, rechazos, etc. practicadas bajo el tradicional argumento mentiroso: “Es mejor para ÉL”. (LIMA E SILVA 2009)

## **Reflexiones sobre las actitudes inclusivas**

Como hemos visto, la educación inclusiva es una ruptura de un modelo excluyente que segregaba y negaba el derecho a la dignidad, ciudadanía y humanidad. La inclusión escolar busca mecanismos para educar a todos los alumnos en una perspectiva de formación humana.

Pero ¿cómo se puede traer o hacer inclusión en las vivencias escolares? ¿Cómo comenzar? ¿Por dónde comenzar?

Cada educador tiene la obligación de rever sus barreras actitudinales. Ellos buscan resolver el conflicto interno entre pensamiento, habla y acción para superar el conflicto externo. Así que deben, por ende, tomar conocimiento íntimo de la realidad que lo cerca y de su significado, de forma general, y lo tomar como experiencia sin abstracciones que lo reduzcan. (Buber,2009).

El texto: *The Roeber Institute. Speaking of Equality: A Guide to Choosing an Inclusive Literacy Program for People with Intellectual Disability, Their Families, Friends and Support Workers*, Con traducción al portugués de Romeu Kazumi Sassaki (2010), nos señala varios rasgos de la actuación de un educador con compromiso con la filosofía de la educación inclusiva. Haremos comentarios de cinco puntos sobre actitudes inclusivas en el educador comprometido con la formación humana respetando la diversidad. Así que, todo educador comprometido con la filosofía de la inclusión:

Primero: tiene más interés por aquello que su alumno desea aprender que por los rótulos sobre él. Convivimos con estereotipos; en las relaciones sociales, el hecho de rotular y nombrar algo desconocido como aceptable es hecho para que determinado grupo haga uso, con prejuicio, del Ente rotulado. Los educadores, comprometidos con la inclusión escolar, tienen la responsabilidad de romper con esa barrera y de buscar en el conocimiento, los caminos para empoderar su alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento íntimo solo se torna posible cuando el educador se coloca de una manera elemental en relación a los otros, siendo así, el educando se torna presencia para el primero. Es en esta relación en la cual el alumno se ve, un sujeto aprendiz, un sujeto conocimiento, sin rótulos. La filosofía de la inclusión ve los chicos que desean aprender (Buber, 2009).

Segundo: respeta el potencial de cada alumno y acepta todos los estudiantes igualmente. El educador no puede permitir que sus discentes se escondan de si mismo. “(...) el hombre se esconde de si mismo, pues sabe que, viéndose mejor, necesitaría cambiar el camino” (BUBER, 2009). Luego el educador debe mostrar a todos sus alumnos caminos para que puedan desarrollar su potencialidad. Es en el convivio en las clases y en las permutas de conocimientos que el educador debe permitir que el alumno se liberte de las estachas que lo hacen estar escondido y temerosos de que pueda ser él mismo, para una postura de buscar el saber. En este escenario, es muy importante

que todos los educandos sean vistos como iguales en sus diferencias. Cada educando posee potencial peculiar a su formación humana. El educador debe conocer sus alumnos y orientarlos para que ellos se muestren en caminos de cambios en la construcción del cocimiento.

Tercero: adopta un abordaje que posibilita ayuda en la solución de problemas y dificultades. Según Buber (2009), en las situaciones del cotidiano es que uno encuentra la tarea esencial, resultando en la realización de la existencia de cada uno. La educación, casi siempre, fue dibujada en la postura de responder e no de preguntar. Pero, la relación pedagógica es responsabilidad del educador y, para eso se exige experiencia de encuentros verdaderos entre los hombres, la relación Yo y Tú, idea defendida por Buber (2009). La percepción y aceptación profundas que ocurren en el encuentro dialógico son mutuas entre dos personas involucradas, construyendo las relaciones pedagógicas. Así que cabe al profesor buscar métodos y didácticas para que postule desafíos para construir el saber y más aún, para crear mecanismos de formación humana en que el problema de ser diferente, como vimos anteriormente, sea visto como algo natural y real, pues todo depende de la capacidad del educador de “experimentar” y aprender con el nuevo. (BUBER, 2009)

Cuarto: cree que todos los alumnos logran desarrollar habilidades básicas. El hombre antropológicamente existe no apenas aisladamente, sino en la integralidad de la relación entre sus iguales. Solamente la reciprocidad de la acción que posibilita la comprensión adecuada de la naturaleza humana (BUBER, 2009). Como vimos durante años, décadas y siglos, niños fueron sentenciados al aislamiento, quitándoles el derecho de ser humanos; de sentir afecto; de sentirse iguales a sus semejantes. Educadores veían los alumnos discapacitados como “objetos defectuosos”, luego, ser inclusivo es romper esa visión y pelear contra eso; es luchar por exterminar esta ideología; es ver, en los niños discapacitados, el niño, no la discapacidad. Todos los niños tienen el derecho de ser vistos y tratados como tales.

Quinto: creen los alumnos y en su capacidad de aprender. Las teorías educacionales surgen de la afirmativa de la igualdad del hombre para justificar metas y procedimientos educacionales comunes a todos. Para Buber (2009) los hombres son desiguales en su esencia y por eso no se justifica ningún intento de igualarlos. Como vimos, el educador antes de todo, tiene el deber de creer en el potencial de sus alumnos, antes de cualquier camino, meta o planeamiento, el educador debe creer en sus educandos y respetarlos en lo que toca a sus singularidades. Él, el educador inclusivista, cree en sus alumnos y en sus capacidades

de aprender (SASSAKI, 1997). No rotula, no limita, apenas cree! Es esa la acción que lo hace actuar, en esa acción, él busca, y en esa busca él encuentra caminos que les darán metodologías y didácticas para educar a todos sus alumnos.

Frente a esas transformaciones, el perfil del profesor y de la propia escuela es de adaptarse a ese cambio que es inminente, visto que, la educación está en un momento de no más negar, sino afirmar la pluralidad.

Pero, ¿qué herramientas o tecnologías asistivas nosotros podemos usar, en el cotidiano escolar, para asegurar el empoderamiento de los algunos con discapacidad en una escuela regular? ¿Cómo y qué el profesor posee para ayudarle a ejercer su rol de educador? Veremos ahora como herramientas de accesibilidad comunicacional pueden hacer la diferencia en la sala de aula.

Tecnologías asistivas y la educación inclusiva: el derecho a la accesibilidad comunicacional.

En el período de 1994, cuando ocurría la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, en España, la cumbre fue la elaboración de la Declaración de Salamanca, en qué medidas fueron tomadas para tornar la educación cada vez más accesible a todas las personas, principalmente a aquellas, a quienes a lo largo de años, les fue negado este derecho, de frecuentar escuelas regulares.

Pensando sobre eso y correlacionando sobre lo que fue presentado hasta ahora, podemos reflexionar que la educación inclusiva no acontece sola, pero las actitudes individuales hacen la diferencia. En ese contexto es que herramientas asistivas pueden ayudar el proceso didáctico de enseñanza y aprendizaje.

Presentaremos dos recursos de tecnologías asistivas para la accesibilidad comunicacional, que traen empoderamiento a los educandos, sordos y ciegos, y beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El primero es el intérprete de Libras (lenguaje brasileña de señas) y el segundo la audio-descripción.

### *Interpretes de “Libras” y la educación:*

El maestro llega al aula y encuentra con un niño sordo. “¿Y ahora? ¿Qué hago? No conozco las señas!” Mira hacia un lado y ve alguien sentado en una silla frente a un niño gesticula hábilmente. En el principio no entiende. Al rato se allega a esa persona que se identifica como intérprete de Libras.

¿Quién es el intérprete de Libras? Y qué hace en la escuela? ¿Cómo ha surgido? ¿Cuál su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Quadros (2004) nos muestra que, en Brasil, la presencia profesional del intérprete de Libras, inicialmente, aconteció en trabajos religiosos, alrededor de la década de 80. Pero hubo un fuerte cambio a partir de 24 de abril de 2002, cuando fue homologada la Ley Federal 10.436 que reconoce la Língua Brasileira de Sinais (Lengua Brasileña de Señas) como lengua oficial brasileña usada comúnmente en las comunidades de personas sordas como lenguas naturales de convivencia social.

El intérprete de **Libras** surge en el contexto educacional para llenar el hueco comunicacional, una vez que todo el proceso educacional es, casi siempre, pensado y ejecutado en lengua oral. Eso puesto, los sordos que no son hablantes o no dominan esa modalidad lingüística oral enfrentan una barrera: la comunicacional, pues son personas que se comunican por y con constructos visuales presentada o en la lengua viso-espacial, en ese caso, la **Libras**.

Pero debe prevalecer el principio de que el intérprete es un profesional en la escuela, agregando para si la responsabilidad de la accesibilidad comunicacional de los “hablantes” de Libras y portugués, Siendo así, un profesional que presta servicios a la educación. En lo que dice respecto a su responsabilidad, ese profesional debe asegurar técnicamente la fidelidad de las informaciones, comprometiéndose a transmitir a los alumnos sordos la misma función oral que están recibiendo los oyentes, de forma clara y segura.

Las capacidades y responsabilidades que deben caracterizar un profesional intérprete de **LIBRAS** abarcan el dominio de las lenguas involucradas en el proceso de interpretación y traducción, lo que significa tener el dominio de los procesos de los modelos de las estrategias y técnicas de traducciones y interpretaciones, aparte de tener formación específica en la área de actuación, por ejemplo: la especialización como intérprete en la área de la educación. Así como define el manual del intérprete de LIBRAS.

### *Audio descripción y el proceso didáctico:*

“Tengo un alumno ciego en mi aula”, piensa un profesor, “¿cómo puedo buscar medios para enseñar mejor a él?”. ¿Y en las clases de Artes? ¿Y en las películas? ¿Y en las clases de diseño? ¿Y con los mapas? Varios cuestionamientos le angustian. ¿Existe algún medio de tornarlas visibles las informaciones visuales que ese alumno tiene el derecho de acceder?

Si que existe! *Audio descripción*. Uno se puede preguntar ¿qué cosa sería esa? Es un recurso que consiste en la descripción clara y objetiva

de todas las informaciones comprendidas visualmente que no están contenidas en los diálogos o expresos en los textos verbales. Su principio primero es presentar lo esencial del discurso hecho a través de las imágenes para que, a través de una descripción técnicamente con criterios se pueda acceder a lo que se presenta en una dicha imagen (figura, gráfico, mapa, foto y otras configuraciones bidimensionales o tridimensionales, presentadas en los espacios físicos o virtuales, en la modalidad digital, en papel o cualquiera otra forma).

Hecha la *audio descripción* de los constructos visuales presentados en un determinado texto, o mismo en las imágenes en movimiento, el sujeto se beneficiará de los elementos descriptos, pues, sus ideas serán complementadas o suplementadas en relación a las lagunas dejadas en los diálogos de las películas o de los libros didáctico (RIBEIRO, 2010).

Cuando aplicado en el contexto escolar, este recurso permite ofrecer a los usuarios de esos servicios las condiciones de igualdad y oportunidad de acceso al mundo de las imágenes, garantiéndoles el derecho de que descubran lo que significan esas imágenes por si mismos, partiendo de sus experiencias, de su conocimiento de mundo y de su cognición.

La propuesta es que, con el uso de los recursos audio descriptivos, la escuela ofrezca accesibilidad integral a la sociedad, organizándola de manera que permita a los discapacitados el acceso de la forma más independiente y natural posible, proporcionando mejorías en la calidad de vida y promoviendo el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico.

## Consideraciones finales

El camino del educador exige que se enfrente muchos líos con la sociedad en la que vivimos, no aceptando lo que impone el común. Las tareas educacionales se definen a partir de la tarea que está destinada al educando e no son impuestas por las circunstancias sociales, políticas y económicas. El profesor debe cuidar para que el alumno no pierda de vista ese camino individual.

La educación inclusiva es el proceso que la humanidad ha recorrido, y por lo que ha luchado y defendido. Desde la revolución francesa, con ideales de igualdad y la declaración de derechos humanos, hemos soñado con una sociedad que respete nuestras diferencias y nos vea como iguales.

Es con la educación que podemos romper la tradición de miles de años. Es con ella que tenemos la herramienta de vivir y hacer la transformación que se hace necesario en la sociedad.

Como hemos visto, inclusión es más que una teoría educacional. Es el estar siempre dispuesto a conocer al nuevo y también buscarlo a ese nuevo. Es reconocer el diferente como nuestro semejante. Para ello, la inclusión debe empezar con nosotros mismo. En nuestra práctica diaria, en nuestra aula, con nuestros alumnos que podemos buscar el camino hacia una sociedad justa y que no sea igual, pero que la igualdad sea la matriz de respeto a la diferencia.

## REFERENCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação**, Lei n.º 9394/96, 1996.

BUBER, Martín, **Eu E Tu**. Editora: CENTAURO, 2ª Edição – 2009

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. SP: Loyola, 2002.

LIMA, Francisco J. e SILVA, Fabiana T. dos Santos; **Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Barreiras%20Atitudinais.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2009.

MANTOAN, T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MELERO, M. L. **Diversidade e Cultura**. Uma escola sem exclusões. Universidade de Málaga: Espanha, 2002.

RIBEIRO, Ernani Nunes; LIMA, Francisco José. **Estudo da Comunicabilidade das Imagens: Contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva**. Revista Brasileira de Tradução Visual, Vol. 3 (2010). Disponível em <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/46> acesso em 02 de julho de 2010

RIBEIRO, Ernani Nunes. **Contribuições da comunicabilidade das imagens dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos**. Disponível em [http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem03/COLE\\_2389.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_2389.pdf) acesso em 02 de julho de 2010.

ROCHA, F. G. **Funções Comunicativas e Funções Pedagógicas**. Disponível em <[http://www.feneis.org.br/page/materias\\_funcoescomunicativas.asp](http://www.feneis.org.br/page/materias_funcoescomunicativas.asp)> Acessado em 27/10/2009, às 22h.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**. Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão! Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SESCONETO, Claudia Regina; STIEGLER, Valdirene. **Educação Inclusiva**. Um olhar para o futuro. Vol. 3, n. 11. ICPG, 2007.

THE ROEHER INSTITUTE. **Speaking of Equality: A Guide to Choosing an Inclusive Literacy Program for people with intellectual disability, their families, friends and support workers**. North York, Ontario: The RoeherInstitute, 1995, 35 p. Tradução de ROMEU KAZUMI SASSAKI, 1998. Disponível em <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=1940> acesso em 30 de junho de 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. BH: Autêntica, 2007.

WERNECK, Claudia. **Quem Cabe No Seu Todos?** Editora: WVA 1ª Edição - 1999

## CAPÍTULO 3

### HUMANIZAÇÃO, FORMAÇÃO DE IDENTIDADES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Vanira Maria Laranjeiras Lins

Zélia Granja Porto

Hercília Melo do Nascimento

#### Introdução

A educação concebida nas últimas décadas pauta-se por uma necessidade premente de promover a humanização do ser humano. No vivenciar dessa era conturbada, o poder econômico se consagra como absoluto, estimulando uma forma de viver perversa, na qual a concorrência, muitas vezes destrutiva, foca como essencial o sucesso individual, culminando num movimento redutor que sufoca a relevância do coletivo. Com a consagração do poder econômico foram trazidos à tona como se representassem valores, alguns padrões impostos socialmente que ferem e excluem os sujeitos que deles não se aproximam.

Situações de exclusão são cada vez mais presentes, acarretando inevitáveis repercussões em diversos níveis, sejam educacionais ou não, devido à fragmentação do homem causada pela pós-modernidade (DUBET, 1996; HALL, 2003), a qual se refletiu na sua própria identidade e criou uma série de problemas. Pierucci destaca que “valores se corrompem na exata medida em que os estilos de vida vão se afrouxando no embalo indulgente da mídia e do consumo de massa, do exibicionismo, da estetização do corpo [...]” (PIERUCCI, 2000, p.85).

Sente-se a necessidade, para reverter essa realidade, de resgatar valores nela desprezados como: fraternidade, solidariedade, respeito entre os sujeitos, amor ao próximo. A educação surge, nesse contexto, como uma das formas de retomada desses valores, por promover a construção do ser humano em sua totalidade. A esse respeito, Freire se pronuncia:

Um educador humanista, revolucionário [...] identificando-se desde logo, com a ação dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2003, p.71).

Sob essa perspectiva humanística, esse mesmo autor não omitiu uma prerrogativa imprescindível - o caráter ético e dialógico da questão educacional - ao especificar:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2003. p 33).

Além do caráter ético, a dialogicidade proposta por Freire no ato educativo vem promover rupturas com tudo que é relacionado a poder, dominação, segregação e discriminação de qualquer ordem, pelo fato de compor atitudes moldadas à cumplicidade e humildade, condições exigidas para o cumprimento dessa proposta pedagógica.

Neste vasto campo, as pesquisas em nível nacional vêm delineando um déficit de produção nessa área, especificamente no concernente à Educação de Jovens e Adultos e à educação das PDs, o qual não apresenta uma quantidade relevante de trabalhos enfocando a inclusão, conforme verificou-se nos Grupos de Trabalho nº 08 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, relativos à formação dos professores, a ausência do tema da inclusão, como no ano de 2006, configurando dessa forma, uma lacuna importante no campo da formação dos profissionais da educação.

Se o direito à vida e à liberdade até hoje ainda não se sedimentou no seio das sociedades, - haja vista o número de vítimas da violência dos dias atuais - o que dizer do direito à educação? Se ainda se observam diariamente atitudes preconceituosas em relação às diferenças, minorias, à homossexualidade, etnia, gênero?

Um grande marco nas questões do direito foi a elaboração e publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em dezembro de 1948, devido às violações ocorridas nas grandes guerras mundiais. Em seu preâmbulo, o documento da Organização das Nações Unidas determina: “[...] ser essencial que os direitos do homem sejam protegidos pelo império da lei”, pode-se interpretar a relevância deste documento de vários Estados-membros e o compromisso a que se propõe, dada a importância da liberdade e do direito à mesma.

A partir de sua elaboração, a humanidade é beneficiada por um instrumento poderoso em relação à sua segurança aos direitos e identidade.

No ano 2000, a Educação de Jovens e Adultos foi apontada como uma segunda chance de ensino para pessoas com deficiência, pela publicação do Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Cury (2000), ao determinar que:

[...] em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (CURY, 2000, p. 15).

Estas questões recolocam no centro do debate e dos desafios: cruzamentos, afastamentos, convergências entre o fazer legislativo e o fazer pedagógico. Há que se considerar a enorme distância e complexidade, especialmente em se tratando do fazer docente, já que este implica em uma série de ações prévias, visando a qualificação necessária à sua execução. Como ser inacabado, o homem está sempre em processo de formação, processo este inesgotável. A educação continuada torna-se, nesse contexto, cada vez mais o locus para um conhecimento mais profundo, um educar permanente.

### **A diferença: um trajeto em busca do processo de inclusão**

A ideia de diferença na educação entre pessoas remonta à antiguidade, ao período clássico, especificamente a Platão. Na Alegoria da Caverna ele preconizava que só o filósofo, quando após longa trajetória, atingia o conhecimento iluminado pela “ideia do Bem”, teria condições de transformar a sociedade. Porém, para alguém alcançar “a ideia do Bem”, era necessário ter alma de ouro e educação. Platão classificava as pessoas em “almas de ouro”, “almas de prata” e “almas de bronze”. À primeira categoria pertenciam os filósofos, aqueles cuja trajetória atingia a “ideia do Bem”; à segunda, pertenciam os militares, e à terceira, a grande maioria da população. Embora Platão defendesse a educação para todos, achava que alguns não alcançariam o máximo do conhecimento. Essa distinção em ouro, prata e bronze configurava uma ideia de diferença entre as pessoas que perdura até a atualidade.

O debate acadêmico internacional e nacional contemporâneo tem colocado diferentes interpretações para o conceito de exclusão.

Vizim a define: Condição que coloca um ser humano no desvio, na anormalidade. [...] estou me referindo a seres humanos que se afastam do tipo ideal vigente em nosso contexto cultural (VIZIM, 2001, p.135).

A partir do estabelecimento do contexto da diferença, de acordo com Pierucci (2000), há uma obsessão de afirmar e sublinhar as diferenças entre grupos de humanos dotados de especificidades irredutíveis. Para o autor,

Entre a afirmação da diferença (constatada ou inventada) e sua rejeição, medeia uma série de procedimentos discursivos tendentes a aumentar a distância entre os signos, a exacerbar a diferença, a fazer funcionar a diferença, radicalizando-a no ato mesmo de enraizá-la no dado biológico [...] (PIERUCCI, 2000, p.27,28).

De acordo com este autor, “a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença” (idem, p. 27); surge uma condição para o aparecimento de um fenômeno - o preconceito. Este, por sua vez, ao ser gerado por sentimentos negativos, se manifesta materialmente em atitude de violência - a discriminação. Quanto à discriminação, Freire discorre: “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa [...] ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2003, p. 36).

Quem não se enquadra nos padrões que a sociedade impõe, seguramente aqueles que são considerados diferentes, sofrem o impacto desses dois fenômenos: o preconceito e a discriminação. Sendo vítimas desse impacto, são atingidos por suas maléficas conseqüências, e entre elas, a exclusão se apresenta como a conduta mais presente. Corroborando esta situação conceitua-se discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.<sup>21</sup>

A escola, ao longo da história, não fugiu a esse padrão e tornou-se um relevante fator excludente e negador do direito, ao não propiciar

\*\*\*

21 Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. Art.1, n<sup>o</sup>2, “a”. Disponível no site: <http://prdc.prdf.mpf.gov.br/legis/docs/tratado>. Acesso em 30/05/2007.

às pessoas com deficiência (PDs) uma abordagem pedagógica apropriada e também por não oferecer aos professores uma abrangente formação, necessária a esta abordagem. Segundo Vizim, a PD é assim definida: “Aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (VIZIM, 2001, p.13).

No Brasil o atendimento à população com deficiência teve início com a criação do Instituto Benjamim Constant, destinado para cegos, conforme destaca Carmo. O mesmo autor relata que “[...] A luta em prol dos deficientes mentais se fez no final do século XVII” (CARMO, 1994, p. 99). Embora, segundo Mazzotta (1982), no início do século XX tenha sido criado o Instituto de Proteção e Assistência de Atendimento à Infância do Brasil, só a partir da década de 1950 a legislação brasileira contemplou a educação das pessoas com deficiência com o advento da Educação Especial, que “está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. (MAZZOTA, 1982, p.10). Em seguida, foram criadas as chamadas classes especiais dentro das escolas. Vê-se que tanto o ensino especial como as classes especiais apesar de apresentarem caráter excludente, se efetivaram em todo o sistema de ensino brasileiro.

Nos últimos 50 anos foi-se delineando também outro problema relacionado com as pessoas que, por perderem a oportunidade de cursar o ensino regular, passaram da chamada “idade própria” e com isso ficaram impedidas de continuar seus estudos. Para tentar solucionar este problema a Educação de Jovens e Adultos foi indicada, no Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, por suas funções reparadora e equalizadora. A função equalizadora procura restaurar a oportunidade concreta da presença de todos na escola. A função reparadora significa a entrada nos circuitos civis pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade. Mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

No âmbito da formação inicial alguns problemas, segundo Barcelos (2006), se fazem presentes: a Educação de Jovens e Adultos apresenta a peculiaridade de não ser, no âmbito de cursos de graduação em pedagogia, disciplina obrigatória no currículo, fazendo com que muitos alunos concluam seus estudos sem construírem a menor noção do que seja essa modalidade educativa. No perfil curricular do mesmo curso, inclusive das

instituições, há carência, segundo o mesmo autor, de disciplina obrigatória que aborde os temas relacionados com a educação inclusiva, o que faz com que os profissionais oriundos dessa formação não apresentem capacitação para o atendimento das PDs na EJA.

A esse respeito Cury já opinava apontando que “é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, ofertados em cursos sob a égide da LDB seja completa nos estabelecimentos ofertantes pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados” (CURY, 2000, p.132).

Desde a antiguidade, observa-se um olhar hegemônico a respeito da diferença, traduzido em sua associação à deficiência. Este, por sua vez permeou ou determinou muitas das decisões em relação ao ensino das PDs, pautadas pelo modelo médico que sempre pleiteava a normalização dos sujeitos. Na verdade, as tentativas de integrar essas pessoas mascaravam e ainda mantêm as lutas de poder nas escolas, colocando-as na situação de pobrezinhos.

Autores como (GENTILI, 2001; SKLIAR, 1998; PIERUCCI, 2000; SILVA 2000; HALL, 2003), diferentemente dos conceitos médicos, da ideia de incapacidade e da postura normalizadora, trazem outro debate com respeito à questão da diferença, através de olhares que levam a outras concepções, como a criação de uma identidade própria; o que segundo Santana (2005) está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais. Skliar (1998, p. 7) considera como modelo clínico-terapêutico “toda a opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica”. Para este autor, a diferença como significação política é construída histórica e socialmente “é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 1998, p. 6).

Para Skliar, conceitos como os de deficiência e diversidade mascararam consequências políticas, levam a condutas paternalistas e se tornam estratégias para ocultar a verdadeira intenção, que é a normalização. Para isso, produz interfaces com outras linhas de estudo em educação, a fim de mostrar que é nelas que os autores encontram os seus próprios olhares.

Já Pierucci (2000), traz a ideia do direito à diferença, porque parece que não queremos mais ser iguais, porquanto temos diferentes: sexo e gênero, cores na pele e nos olhos, preferências sexuais, origem familiar e regional, deuses, tradições e lealdades, hábitos e gostos, estilos ou

falta deles, em suma – somos de pertencças culturais diferentes. Portanto, temos o direito a ser diferentes.

Neste contexto, Silva (2000) faz uma relação entre a identidade e a diferença quando afirma que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”. Ainda afirma que “essa marcação de diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (SILVA, 2000, p. 39,40).

Ainda em relação ao binômio identidade-diferença, Silva (2000) nos traz a ideia que a diferença é um produto da identidade. No caso, a identidade é a referência, é a âncora na qual a diferença se define. No entanto, a identidade e a diferença não são essências, esperando serem reveladas. São criações sociais e culturais e, portanto têm que ser ativamente produzidas.

Autores como esses rompem com a ideia de “medicalizar” ou normalizar a questão da diferença, trazendo ao debate novas concepções e perspectivas, abrindo espaços para reflexões, construção de novos olhares a esse respeito, e conseqüentemente novas abordagens pedagógicas poderão surgir a partir dessas novas concepções. Tratam a diferença sob o ponto de vista da cultura, dos contextos social e político, enfocando-a em suas múltiplas faces, colocando as PDs no patamar das lutas das minorias como as étnicas, de gênero, dos socialmente desfavorecidos, dos indígenas, entre outros.

Mudar a forma de olhar e agir, respeitando as diferenças, unindo esforços no sentido de que cada indivíduo deve ter uma abordagem pedagógica diferenciada, de acordo com suas necessidades e potencialidades, é um passo no sentido da construção da humanização nas escolas, assim como a necessidade de direcionar conteúdo e sujeitos de acordo com essa mesma carência, incluindo a quem deseja ser incluído, pois esse também é um direito a ser respeitado.

Percebe-se que o papel da educação se amplia na medida em que a sociedade caminha num “percurso” inverso ao da humanização, de forma cada vez mais individualista, segregacionista, adotando atitudes discriminatórias pautadas pelo jogo do poder. A necessidade da democratização, da valorização da convivência e ao mesmo tempo, da individualidade do ser humano promove essa ampliação do âmbito educacional. No contexto dessa ampliação emerge a necessidade de uma nova forma de olhar a questão das diferenças e a esse respeito Souza (2004) traz a seguinte ideia:

Todas as pessoas têm igual direito a ser diferentes. Se esse equilíbrio se rompe, se apenas enfatizamos a diferença, dar-se-ão situações de desigualdades sobre as quais jamais se sustentará uma experiência educativa verdadeiramente democrática (SOUZA, 2004, p. 312).

Esse é o objetivo maior nessa época conturbada na qual estamos vivendo: trazer de volta os valores que impulsionam o ser humano para o benefício não de poucos, mas de toda a humanidade. Nesse trajeto, o papel dos professores da EJA – assim como os de todas as modalidades de ensino - se coloca como elemento primordial no processo de inclusão das pessoas com deficiência, na perspectiva de promover a humanização de todos, através do respeito às diferenças, cristalizada por uma gestão democrática e na geração de oportunidades educacionais diversificadas.

### **Sistemas de inclusão e de exclusão na educação brasileira: políticas educacionais como regulação do direito e da formação de identidades**

Reformas educacionais brasileiras podem ser vistas como práticas que produzem formas de inclusão e de exclusão. Como prática política desde o século XIX, em contextos ocidentais e coloniais, vão se personificando como esforços para realizar mudanças. Sob esta ótica, mudanças que vão se concretizando mediante a positivação da educação como um direito social básico e como formação e regulação de identidades dos indivíduos, assim com seu processo de socialização tal como vem sendo incorporado na legislação brasileira ao longo dos séculos. Privilégio de poucos, a política educacional brasileira foi se forjando e sob essa égide, foi produzindo sistemas de inclusão e de exclusão. Basta lançar um olhar retrospectivo e histórico da educação no Brasil.

De fato, no período colonial a educação era privilégio de poucos, como observa Romanelli (1990), devido à base da economia, que era formada pela grande propriedade e a mão de obra escrava. Essa dualidade social promoveu uma educação seletiva, na qual só a classe dominante – os donos de terra e os senhores de engenho – tinham direito ao ensino médio. Os jesuítas ministravam apenas a educação elementar para a população branca e a indígena, destacando que para esta última classe social, o objetivo era a sua catequese. O nível superior era privilégio da classe sacerdotal. As mulheres não tinham direito à educação, assim como os escravos. Percebe-se nesse período

histórico, no âmbito educacional, a exclusão de alguns segmentos da sociedade. As pessoas com deficiência sequer são mencionadas nas publicações.

Ao excluir, nega-se um direito, e essa negativa repercute de forma direta na construção da identidade, cuja prerrogativa primária é a socialização do sujeito. Berger & Luckmann (1985) definem objetivamente a identidade como a “localização em um certo mundo e que esta só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 177). A questão educacional perpassa pelas prerrogativas do direito e da construção da identidade do sujeito, desencadeando dessa forma sua socialização. Nessa perspectiva, os referidos autores ressaltam a importância da escola no processo de socialização primária, fase inicial do processo de socialização dos sujeitos. Quando se nega o direito à educação, se impede o desenvolvimento desses processos essenciais ao indivíduo em seu trajeto no sentido da humanização.

Com relação à história da educação, observa-se que tensões e conflitos estiveram presentes em toda a sua construção<sup>22</sup>. No período imperial nota-se a manutenção do mesmo sistema de ensino do período colonial, com escassa modificação estrutural, permanecendo a seletividade e a exclusão. A decadência econômica do Reino Português e o atraso cultural provocado pelo fanatismo religioso geraram um descontentamento geral em relação aos jesuítas, culminando em sua expulsão. Com esse fato, novos conflitos se instalaram e toda a estrutura administrativa do sistema de ensino se desfez. Leigos foram introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. No entanto, suas bases excludentes continuaram e não podiam ser diferentes, pois os discípulos dos jesuítas, os chamados tios-padres e os capelões de engenhos, foram os protagonistas da ação pedagógica (ROMANNELI, 1990).

Como não aconteceram mudanças significativas, os problemas relacionados à exclusão de segmentos da sociedade se mantiveram, assim como a negação dos direitos de algumas pessoas à educação e o entrave às suas relações. Conseqüentemente, esse contexto acarretou prejuízos na construção de suas identidades e nos processos de socialização.

Além do já mencionado, o século XIX trouxe mais tensões, derivadas de uma estratificação social mais complexa, com o

\*\*\*

22 As questões de tensões, conflitos na história da educação podem ser aprofundadas em ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

da burguesia, a qual passou a se comprometer politicamente no Brasil monárquico e se afirmou como classe graças à educação escolarizada. A presença do príncipe Regente no Brasil trouxe igualmente mudanças, das quais as principais foram a criação dos primeiros cursos superiores e o início de um processo de autonomia que iria culminar numa independência política. Manteve-se, no entanto, a tradição aristocrática, pelo total abandono em que ficavam os demais níveis de ensino.

A primeira descentralização do ensino ocorreu com o Ato Institucional de 1834, o qual delegou às províncias o direito de regulamentar e proporcionar a educação primária e secundária. Pelas dificuldades geradas pela heterogeneidade de recursos, o ensino ficou nas mãos da iniciativa privada, o que elitizou mais ainda o ensino secundário, tornando-o cada vez mais discriminador e excludente. Com a Constituição da República de 1891, foram sedimentadas a descentralização do ensino e sua dualidade, quando esta delegou à União o direito de criar as instituições de ensino superior e aos Estados a criação e legislação primária.

Após 1920, vários movimentos – reformas, revoluções - tentaram modificar a estrutura do ensino brasileiro, sem obterem o sucesso esperado. A revolução de 1930 trouxe a expansão do ensino no país, só que de forma a manter os mesmos problemas de exclusão, desigualdade social e perda dos direitos dos cidadãos em relação ao ensino.

Em nosso país a educação sempre foi utilizada como instrumento de manipulação a serviço da ordem vigente, ou de acordo com a classificação de Althusser (1985) como “aparelho ideológico do Estado” e desta forma, questões que dizem respeito a minorias sociais não possuem até hoje representatividade. De acordo com Porto (2006):

As políticas expansivas do país, nascidas sob a égide do projeto de universalização e de democratização social, introduziram novas formas de enfrentar os problemas da educação, entre elas, a escolarização em massa da população, na perspectiva de ajustar o setor e o perfil educacional da população ao conjunto das transformações econômicas em curso (PORTO, 2006, p. 233).

Na ótica de Porto (2006), esse projeto concebia o Estado como gestor e regulador social, e conseqüentemente, assumia um importante papel na construção da sociedade civil, e a autora evoca Foucault quando este discorreu que desta forma, o povo surge também como objeto nas mãos do governo.

É fato que em nenhum período da nossa história tivemos um país sem tensões na área educacional, sem analfabetos, sem situações de

fracasso escolar e crianças fora da escola. Exclusões existem desde seu início e essas ocorrências caracterizam um sistema de ensino que ainda está longe de alcançar os objetivos desejados, especialmente o de promover a igualdade para todos.

Com relação às pessoas com deficiência, especificamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 representou um primeiro marco na luta dessas pessoas pela questão educacional, quando propõe uma educação para todos. Traz sua contribuição aos direitos do homem, garantindo os direitos individuais, na proposição da cidadania, educação, liberdade religiosa, política e abominando toda forma de escravidão e dominação. Na trajetória da luta das PNEEs e suas famílias pela educação, acrescenta-se um outro documento que veio contemplar esse ensejo: a Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 1988, em seu Título II, cap. II, art. 6, determina: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. A Lei Maior também estabelece, em seu Título VIII, Cap. III, Seção I, art 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao ser contemplada como direito de todos e dever do Estado, pressupõe-se que o sistema educacional promova a igualdade de oportunidades entre todos, na perspectiva de atender ao que determina a Constituição. Também de relevante importância no âmbito da educação, emerge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996.

Sendo colocada no patamar do direito social, a educação torna-se uma prerrogativa essencial ao desenvolvimento da sociedade e da construção da identidade do sujeito. Souza (2004), em sua ótica, refere:

[...] o processo educativo pode ser autêntico. Para atingir essa autenticidade, tem que atentar a todos os aspectos do contexto em que se podem acontecer os processos educativos e a todas as dimensões (econômicas, políticas, interpessoais, institucionais, cognitivas e pessoais, entre outras) dos sujeitos (educadores e educandos) envolvidos. Todas as dimensões e aspectos do ser humano e de sua sociedade (SOUZA, 2004, p. 16).

A educação, como fenômeno social assume responsabilidades que vão desde o processo ensino-aprendizagem à formação do sujeito

consciente. Esse sujeito consciente, que se coloca à frente dos problemas do seu tempo, se socializa, se compromete com o outro e com o meio em que vive. A esse respeito, Freire (2006) assim se refere:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência internalizada do mundo (FREIRE, 2006, p. 77).

Essa educação não se remete apenas aos ciclos básicos, consagrados e estagnados. Ela tem uma dimensão maior, onde o sujeito é passível de aprendizagem permanente, e este fato perpassa novamente pela questão da construção da identidade, por se constituir de algo dialético, o qual depende da permanente relação com o outro.

É importante ressaltar que a questão da identidade - vista anteriormente pela ótica da socialização primária - não se limita apenas aos primeiros anos de vida dos sujeitos; alguns autores têm interessantes posturas a esse respeito.

De acordo com um relevante conceito de Hall (2003), a mesma é construída durante toda a vida do sujeito, através de processos inconscientes. Para Hall, ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo. Percebe-se que as velhas identidades que estabilizavam a sociedade estão em decadência, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até então considerado um sujeito unificado. Para ele, o sujeito pós-moderno não possui identidade perene, fixa, imutável, e sim: “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’; formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2003, p. 13). Por esse prisma, o sujeito assume diferentes identidades em diversos momentos, e elas não estão reunidas, em torno de um “eu” coerente. Esse processo compreende momentos históricos do sujeito e suas relações com os mesmos e se imbrica com as transformações culturais aos quais estão submetidos.

Segundo Silva, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social (SILVA, 2000, p. 10). Para ele, as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais (op. cit, p.73). Silva alega que

mesmo sendo “consideradas temas transversais, são reconhecidas como questões de conhecimento legítimas, e que o multiculturalismo apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (op. cit, p.73). Esse é um aspecto carecedor de observação, para não suscitar equívocos nas questões relacionadas às PNEEs: a tolerância é algo perverso em relação à qualquer pessoa e disso elas absolutamente prescindem. Não há o que se tolerar, e sim, o que se respeitar.

Skliar conclama à reflexão quando diz que “Temos que nos interrogar principalmente sobre a política de tolerância, colocando a ênfase nas ambigüidades dos diferentes regimes de tolerância que a humanidade vem construindo” (SKLIAR, 2001, p. 40). Quanto ao respeito, o autor destaca que “a escola inclusiva parece focalizar o respeito não no sentido exterior, do que está fora, mas especificando as condições daquilo que será estar dentro” (op. cit, p. 40). As pessoas com deficiência como quaisquer outras, têm sua história, identidade, objetivos; têm sua cultura e uma perspectiva de trajetória de vida que muitas vezes é tolhida por atitudes de intolerância e segregacionismo dos indivíduos que, sob a bandeira da dita “normalidade” se colocam como detentores de uma verdade que apenas reflete uma hegemonia perversa.

Esse contexto, por sua vez, expande a participação da escola pelo fato de poder contribuir nessa importante construção a respeito da diferença - enquanto todos diferentes - na perspectiva da socialização, ampliação e preservação da cultura local. A respeito da participação das escolas, Costa tem uma interessante opinião: “Considero as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade” (COSTA, 2001, p. 9). Para a autora, quem tem uma política forte neste sentido, impõe suas representações ao mundo, o universo simbólico de sua cultura particular. Costa também destaca a importância ideológica na elaboração da política pública brasileira ao discorrer:

É crucial para professoras, professores e governantes de um país que, ao mesmo tempo em que concentra expectativas de se tornar uma das potências mundiais do século XXI, continua a praticar e a sofrer todos os efeitos nocivos das antropófagas políticas de identidade neocolonialista e imperialista (COSTA, 2001, p. 9 e 10).

No tocante ao neoliberalismo, Gentili (2001) destaca um aspecto de importância fundamental para que se possa compreender a natureza e o sentido que o mesmo assume no contexto do sistema mundial:

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do

esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir dos anos 60 e começo dos anos 70 (GENTILI, 2001, p.230).

Para este mesmo autor, isto traduz a premissa de restabelecimento da hegemonia burguesa no cenário desta nova configuração do capitalismo em um âmbito global. Ele surgiu como reação e alternativa histórica à crise fordista, e definiu um processo de reestruturação do capitalismo de uma forma mundial, assim como uma nova estrutura hegemônica político-ideológica. Essa nova estrutura não se resume, porém em uma nova ordem apenas econômica e política, mas em uma nova ordem cultural. O pós-fordismo caracterizou-se pela cristalização de um modelo social estruturalmente dualizado:

As sociedades dualizadas - sociedades de ‘ganhadores’ e ‘perdedores’, de ‘insiders’ e ‘outsiders’, de ‘integrados’ e ‘excluídos’ – longe de apresentarem-se como um desvio patológico, [...] constituem hoje uma evidência indisfarçável na normalidade que regula o desenvolvimento contemporâneo das sociedades ‘competitivas’ (GENTILI, 2001, p.234).

A sociedade dualizada é uma sociedade na qual existe diferenciação em relação à própria cidadania, negando reconhecidamente os preceitos democráticos.

No cenário educacional o neoliberalismo põe em prática um conjunto de estratégias para manter a mesma hegemonia e dualidade no ensino, já referidas anteriormente, com a intenção de não fornecer para a maioria da população uma educação de qualidade, pública e democrática. Para isso, despolitiza a educação e a trata como mercadoria. A esse respeito, Silva (1994) alerta que essa política precisa ser vista não só nos aspectos de luta para obtenção de recursos materiais e entre visões alternativas de sociedade, mas como luta para criar categorias, noções e termos com a finalidade de definir a sociedade e o mundo.

## **Algumas Considerações**

Uma nova concepção de educação se faz necessária, frente às imensas dificuldades que se vislumbram no cenário educacional brasileiro. A partir do cumprimento de um direito legítimo - o direito à educação -, o qual de forma alarmante é negado, e de uma política educacional coerente com a necessidade da população, a educação passará

a exercer o seu papel social, fornecendo meios para todos os sujeitos construírem não só a sua cultura, mas a sua identidade. Essa identidade se refletirá num sujeito consciente de seus direitos e deveres, no exercer de uma cidadania plena, no exercitar uma prática democrática e solidária.

## Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. ed.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BERGMANN, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Florestan de Souza Fernandes. Porto Alegre: EdPUCRS, 1998.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

COSTA, M. V. Sou Repetente. E agora? Quando a Diferença é Déficit. In: **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz na Terra, 2006.

GENTILI, Pablo. A ; SILVA, Tomáz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A , 2003.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos/Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos.-7.ed.5.reimpr.-São Paulo: Atlas,2010

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação.)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 2. ed. São Paulo: UCITEC-ABRASCO, 2000.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: USP, 2000.

PORTO, Zélia Granja. **Participação social e políticas de educação infantil no Brasil:** lugares de produção e circulação de discursos. Salamanca: NUPEP/UFPE: Edições Bagaço, 2006.

RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife:** construindo competências. Versão preliminar. Recife, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

SANTANA, Ana Paula; Bergamo, Alexandre. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Pluralismo x norma ideal In: **A educação em tempos de globalização** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, João Francisco de. **Ética, política e pedagogia na perspectiva freiriana**. Recife: Bagaço, 2004.

UNESCO: **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. [Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)

VIZIM, MARLI (Org.), **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2001.

WERNECK, Cláudia. **Sociedade Inclusiva**: quem cabe no seu TODOS? 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

## CAPÍTULO 4

### A VIOLÊNCIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE BATMAN E SUAS POSSÍVEIS VINCULAÇÕES EDUCACIONAIS<sup>23</sup>

Fábio da Silva Paiva

#### **Introdução**

A vinculação de educação com as Histórias em Quadrinhos (HQs) tende a uma comum e lógica associação às histórias infantis, especialmente às lidas no período de alfabetização, como os gibis da Turma da Mônica, do brasileiro Maurício de Sousa, ou Mafalda, do argentino Quino. De fato essas histórias estimulantes tiveram seu valor reconhecido e comprovado no desenvolvimento da leitura de muitas crianças. É muito comum, aliás, que leitores de HQs de outros gêneros tenham começado a ler com as histórias infantis.

Contudo o propósito deste artigo é fazer a, sempre desafiadora, relação entre a educação e as HQs de super-heróis, entre outros motivos, por conta da violência contida nesse material, já que a violência praticada pelos heróis e pelos vilões deste tipo de revista faz parte do enredo das histórias e são facilmente percebidas pelos leitores.

Por ser apontado como elemento problemático na relação entre educação e HQs, além de ser foco de preconceito e desconfiança, dediquei parte deste trabalho à análise da violência encontrada nas revistas em quadrinhos, sob o recorte específico de nosso personagem escolhido: Batman.

Para isto trabalhei sob a influência de vários autores de diferentes áreas do conhecimento, sendo o referencial teórico principal a obra do sociólogo Norbert Elias, onde será pautada a argumentação deste artigo.

Não pretendo esgotar aqui a discussão sobre a violência, seja ela contida nas HQs ou fora delas. Apesar da certeza do intuito de contribuição para o desenvolvimento do tema, não acredito que a discussão sobre o mesmo encerre aqui. Pelo contrário, pretendo contribuir como estimulador de uma nova discussão sobre o assunto.

\*\*\*

23 Este artigo é parte da construção teórica de uma pesquisa realizada durante dois anos (2009-2010), ao longo do desenvolvimento do Mestrado em Educação. Uma versão completa e atualizada da pesquisa está a disposição no livro “Educação e Violência nas Histórias em Quadrinhos de Batman”, publicação da Editora Universitária da UFPE no ano de 2013.

## Norbert Elias e a violência

Embora os estudos de Elias referentes aos processos civilizadores tenham sido focados na sociedade de cortes dos séculos XVII e XVIII, suas contribuições para o entendimento dos fenômenos sociais são grandiosas não se limitando aos mesmos períodos. De acordo com o próprio Elias (1996, p.99): “o estado do antigo, em conjunto com o novo, ajuda-nos a observar o desenvolvimento social como um todo”.

O autor define que o poder é resultado da interação social em todos os campos. Essas relações sociais e a dinâmica do poder vão permear grande parte do conhecimento construído pelo autor.

Assim, o poder na teoria de Elias não se resume ao que ocorre entre senhores e servos, dominadores e dominados, mas pode ocorrer entre indivíduos de uma mesma família, entre membros de bairros vizinhos; e pode se mostrar também nas mais variadas situações, como a maneira que os indivíduos se portam à mesa, a maneira de se vestir, e a aceitação (ou não) em atividades cotidianas de lazer. (MEDEIROS, 2007 p.170).

As relações sociais que resultam o poder vão construir os controles do processo de civilização incluindo a violência. Dentro dos “processos civilizadores”, quando a violência deixa de ser a forma mais usual de “diálogo” e passa a ser controlada pelo monopólio estatal, constitui-se a detenção de poder pelo estado e de controle aos demais mecanismos sociais.

ZIMMERMANN (2008, p.06), analisando Elias diz que “a violência foi confinada aos quartéis e aos membros das forças armadas, a polícia e, em casos mais específicos, permitida entre competidores esportivos”. Logo, vemos que a violência passa a ser vista como algo não civilizado, com exceção de quando é praticada pelo estado, que inclusive deve aplicá-la para manter a “ordem social” ou em casos específicos como nos esportes.

Todo e qualquer ato de violência é repudiado e o controle social, para que atos violentos sejam reprimidos, é cada vez mais sofisticado. Como exemplo, podemos citar as recentes iniciativas jurídicas do Brasil, em que o Estado, formulou duas novas leis para coibir a violência doméstica: a lei Maria da Penha (Lei Nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006), que criminaliza e controla casos de violência contra a mulher, e a lei contra a violência infantil, que, de maneira polêmica, proibiu qualquer tipo de punição física às crianças, numa tentativa de extinguir as “palmadas” e, principalmente, suas derivações mais pesadas,

configuradas em agressões contra menores. Tais leis terminam por deixar clara a restrição da violência como algo iminentemente bem querido pela sociedade, onde esta caminha para uma situação cada vez mais clara de inadequação da violência no cotidiano. A violência está cada vez mais contida e rejeitada, mas ainda faz parte da vida, da natureza humana e da sociedade como um todo.

SIMÕES (2001, p.27), com base na teoria Elisiana, amplia a discussão quando apresenta que “a violência faz parte do conjunto das relações humanas, portanto, também é dinâmica, assumindo múltiplas faces e diversas conexões com outros fenômenos sociais”. Nesse caso, a violência como comportamento das relações humanas está presente em várias situações, mesmo com crescente e constante negação e repúdio dessa prática. De modo que o que diferencia a violência praticada pelo monopólio estatal, para a violência presente nas relações sociais é justamente a dinâmica que possibilita as diferentes faces e conexões apresentadas em muitas formas na sociedade. A diferenciação se fez pelo processo de valorização do Estado e de suas respectivas funções e da atribuição dessas funções ao mesmo Estado pela sociedade.

## **A violência que consumimos e sua possível correlação com atos violentos**

O fato da violência não estatal ser controlada, negada e evitada, não significa que foi extinta. Pelo contrário, há grande número de teóricos que defendem a necessidade de se extravasar a violência presente no cotidiano. Um dos trabalhos de JONES (2004) a esse respeito trata a ideia da importância de que crianças tenham brincadeiras “violentas” (matar monstros imaginários ou brincar com vídeo games de tiro, entre tantas) como uma forma de representar de maneira não violenta a violência inerente às relações humanas. Na perspectiva defendida pelo trabalho, as crianças aprenderiam a conviver com a necessidade de representação da violência para que não haja a prática da mesma.

No livro “Brincando de matar monstros”, o autor relata os benefícios da imaginação, da prática de leituras ou do consumo de filmes e desenhos com violência fictícia. Para o autor, além das crianças terem consciência de que aquilo que estão consumindo não é de fato uma situação real de violência e sim uma encenação, elas também escolhem suas brincadeiras buscando exatamente a possibilidade de se utilizar das mesmas ferramentas lúdicas da violência, não sendo, com isto, a brincadeira um ato de violência em si. Ao desenvolver sua ideia, o autor

relata inúmeras experiências - de crianças e de adolescentes - que, tendo uma vida violenta ou não, utilizam as brincadeiras para extravasar, se proteger, se fortalecer, ou simplesmente - na maioria dos casos - brincar.

Nessa linha de raciocínio, tanto HQs, como filmes, brinquedos e outros produtos, servem para que as crianças tenham a capacidade de conviver melhor com o mundo que as cercam. O consumo voluntário desse material não representa necessariamente a opção pela violência ou sequer indica um perfil violento.

O desenvolvimento desses argumentos tem feito crescerem os estudos que se esforçam em desassociar a prática de violência de “faz de conta” da prática da violência real. Anterior a JONES nessa discussão, SIMÕES (2001), vai apresentar o mesmo raciocínio quando afirma:

Os indivíduos, consumidores das programações e reportagens de violência, contemplam o fenômeno. Mas isto não significa uma forma de exaltação à violência. O consumo de programas ou reportagens que retratam as formas de violência que existem na sociedade contemporânea, pode ser um indício de que a contemplação de atos de violência substitui o impulso pessoal à agressividade. (p. 80).

O autor deixa evidente que, apesar de assistirmos a uma luta na TV, não vamos necessariamente lutar com vizinhos. Há uma clara e inequívoca diferença entre a violência consumida e as práticas de violência, além de uma sinalização da possibilidade bastante contundente, de que exista uma substituição dos impulsos por uma violência contemplativa e não ativa.

É prudente ressaltar e evidenciar que não existe qualquer intenção de valorizar quaisquer práticas violentas, ao contrário, eu apresento a ideia de que, mesmo com o convívio com a violência ficcional, não há justificativas, tampouco motivo, para a prática da violência.

## **A violência e as Revistas em Quadrinhos de Super-Heróis**

A convivência com a violência está presente nos processos da sociedade e em muitos momentos vai aparecer de forma “descivilizadora”, que conviveria juntamente com os processos civilizadores no desenvolvimento humano. Esse paradoxo é apresentado de forma a justificar e para servir como instrumento de entendimento das contradições das sociedades.

NEIBURG (1999), diz sobre a violência nos processos civilizadores:

(...) os valores da paz se impõem pela força; as guerras são meios para definir e redefinir as fronteiras sociais; a

consagração de certos aspectos em detrimento de outros como verdadeiros traços de ‘caráter’ de uma nação (uma forma linguística ou religiosa por exemplo) se realiza não só por intermédio de formas ‘doces’. (p.48-49).

A violência realmente faz parte das relações sociais e definem situações e desequilíbrios ou manutenção nos detentores de poder. E ao entendermos que as HQs de super-heróis são pautadas em valores atuais e na dinâmica social como se expressa nos dias de hoje, posso passar a analisar a violência apresentada nelas dentro desse contexto. Sobre isto DUTRA (2002) aponta que

as Histórias em Quadrinhos fazem parte do contexto histórico e social que as cercam. Elas não surgem isoladas e isentas de influências. Na verdade, as ideologias e o momento político moldam, de maneira decisiva, até mesmo o mais descompromissado dos gibis. (p. 8)

Como diz o autor, as HQs recebem influência do contexto histórico, situação econômica e muito da opinião dos idealizadores (roteiristas e desenhistas). Uma vez que, como acredito e defendo aqui, a violência faz parte das relações sociais como um todo, então naturalmente elas também estão representadas nas HQs de super-heróis.

Segundo KULSAR (2001) a característica mais marcante do super-herói é a “vontade de fazer justiça com as próprias mãos, evitando ao máximo vitimar inocentes ou causar a morte de qualquer ser humano” (grifo do autor). Apesar de apresentarem valores humanos e “boas intenções”, por diferentes motivações os super-heróis decidem que devem intervir na execução da justiça e assim o fazem. Utilizam-se para isso de suas habilidades especiais, e não são raros os casos em que essas habilidades estão ligadas a força e a violência, elementos de dominação e exercício de poder.

As histórias em quadrinhos de Batman contêm violência, mas não é esse o único elemento presente e eu também não poderia afirmar que é o maior deles, por outro lado, não há como negar a existência da violência nas relações que o personagem estabelece em sua atuação como super-herói.

Para ilustrar o que aponto, utilizarei um trecho da HQ “Cavaleiro das Trevas”: onde Batman está enfrentando sequestradores e, enquanto espera pelo primeiro bandido a ser atacado, precisa tirar o policial (recruta) de perto para evitar que ele se machuque (figura 1). Logo após, Batman

escolhe dentre as sete formas disponíveis em suas técnicas de defesa na posição em que se encontra, a que ele irá aplicar. (figura 2).



Figura 1: Batman utiliza sua capa para derrubar o policial, evitando que ele se machuque durante a ação (Fonte: “Cavaleiro das Trevas”).



Figura 2: Batman aplica o golpe no sequestrador, mesmo podendo matá-lo decide imobilizá-lo (Fonte: Ibid)

Na sequência acima, Batman utiliza-se da força física e de técnica de luta para parar um criminoso que colocava em risco a ele e o policial. Sua demonstração de impiedade (como é descrito ele poderia desarmar o criminoso sem feri-lo) é justificada na história por conta desses

bandidos serem sequestradores e estarem no momento em posse de uma criança. Em contrapartida, podemos considerar que Batman, mesmo tendo a opção de matar o bandido, não o faz, preferindo aterrorizá-lo numa possível tentativa de retirá-lo da vida criminoso.

Segundo CUNHA (2006):

Batman não se importa em ferir aqueles que ele acredita serem realmente merecedores desse tipo de punição física (...). A violência usada por Batman, portanto, não seria, dentro de sua perspectiva, gratuita. Ele é violento com quem merece esse tipo de tratamento. (...) a função de aterrorizar os bandidos não serve apenas para criar vantagem ao Batman em relação a eles em sua missão de combatente, mas para amedrontá-los a ponto de se tornar um fator capaz de impedi-los de retornar à vida criminoso. (p. 195).

Além disso, o autor aponta um posicionamento de “auxiliador” do personagem Batman em relação aos criminosos, quando enxerga neles a possibilidade de recuperação ou até um lado humano dos criminosos. Para ele, o Batman, mesmo em sua maior motivação - referente ao assassinato de seus pais -, percebe os processos que levaram a prática da violência por parte do criminoso que cometeu o crime, no momento em que o Batman vai referir-se a esse malfeitor como alguém desesperado e unicamente em busca de dinheiro, e apesar de sua vontade de puni-lo, consegue entender suas limitações humanas, colocando-se lugar do bandido.

Nesse momento percebemos o vínculo dessas práticas com o conceito de autocontrole de Norbert Elias. Apesar de Elias apresentar a ideia de autocontrole como um comportamento que se desvincula da violência (SIMÕES, 2001, p.37), entendemos aqui a ligação com o conceito uma vez que Batman tem a noção exata da violência, de seu uso e de suas consequências, e a utiliza como ferramenta em busca de uma situação entendida como ideal, em busca de uma situação melhor para sua cidade.

### **Autocontrole (controle das emoções) segundo Norbert Elias e o personagem Batman**

O conceito de autocontrole é um dos principais e um dos mais importantes no conjunto de análise de Norbert Elias. No que se refere às relações sociais, o autocontrole se traduz, mais evidentemente, pelo “freamento” de impulsos e paixões individuais, para o bem estar coletivo.

Há nesse conceito, uma clara relação e associação ao efeito social de repúdio a violência: o comportamento social se impõe ao indivíduo, que

para o melhor convívio na sociedade, deve ter o controle de suas emoções. Existe uma necessidade do desenvolvimento do autocontrole para o funcionamento das sociedades modernas e essa necessidade é apresentada no conjunto de ações que representam os processos civilizadores. Mudanças nas disputas, antes feitas pela espada dos guerreiros, hoje pela caneta e pelo diálogo dos parlamentares, impuseram um novo *habitus* moldado através da evolução do autocontrole.

Na teoria Elisiana, o desenvolvimento do autocontrole, tem fundamento também no monopólio da violência, uma vez que, é atribuída unicamente ao Estado, a função de agir de maneira violenta, cabendo ao restante dos indivíduos, a tarefa de se comportar pacificamente, portanto, controlando seus impulsos. Além disso, o aumento da segurança pessoal ou o aumento na confiança de que o Estado deve se responsabilizar pela segurança fez crescer também o pavor perante a violência física, fazendo com que as relações tivessem muito mais embasamento em ações não violentas.

O processo civilizador levaria a uma necessária adaptação de comportamentos que rejeitariam práticas antissociais, incluindo – especialmente - a violência entre indivíduos, sendo o autocontrole um dos instrumentos para a manutenção da vida em sociedade.

A análise do conceito de autocontrole se faz necessária nesta pesquisa, uma vez que, um dos principais métodos de ação de Batman é a violência. O personagem pune os criminosos e incita neles o medo e a covardia. O Herói se opõe a falta de capacidade do poder público de sua cidade em lidar com os crimes que se apresentam cada vez mais rotineiros. Sendo assim, se opõe ao monopólio da violência exercido pelo Estado. Haveria autocontrole nas ações de Batman?

Para SIMÕES (2001), o sentimento de culpa, chamado popularmente de “dor na consciência”, é um dos principais mecanismos do autocontrole. A partir disso, desenvolve-se uma relação direta do modo de agir de Batman e o conceito de autocontrole.

Batman teve seus pais assassinados em sua frente, e, por conta de sua perda, fez um juramento que se tornou sua obsessão: dedicar sua vida para que o fato não voltasse a se repetir com mais ninguém.

A partir do acontecimento trágico, Batman carrega consigo a culpa por cada dia em que não consegue fazer valer seu juramento. Talvez carregue também a culpa por ter sido poupado, uma vez que, o bandido que matou seus pais o considerou como alguém que não ameaçava seus planos, alguém que não lhe daria trabalho ou preocupação, não sendo

necessário livrar-se dele. O sentimento que o persegue é o de provar que o bandido estava errado. Em suma, Batman quer ser o problema que os bandidos não conseguem se livrar.

Por outro lado, poderíamos facilmente associar o comportamento do personagem a uma postura que ignora totalmente o que se apresenta como autocontrole, afinal de contas, Batman estaria praticando violência e o comportamento antissocial, porém decidi focar na outra perspectiva para o fato. Acredito que a culpa carregada - que aflige Batman - o leva a aprimorar seu autocontrole, fazendo com que o conceito seja aplicado em sua conduta de maneira exemplar.

Afirmo isto observando a conduta do personagem em si, bem como seus valores e prioridades. As HQs apresentam Batman como um homem muito inteligente, capaz de raciocínio, deduções e até de reflexos muito acima da média. Além de sua força física e treinamento, é a sua inteligência que é colocada em combate. Bruce Wayne não optou pelo caminho mais fácil, da vingança, que seria feita simplesmente assassinando o assassino de seus pais. Batman fez a opção de defender todo àquele que esteja em uma situação como a sua - de fragilidade e de vítima. Para isso, utiliza-se de sua força física e preparo, de sua inteligência e também de seus equipamentos. Faz uso de armas específicas e golpes exatos para cumprir sua missão da melhor maneira possível. Duas coisas colocam foco em seu trabalho: não há tempo a perder e toda vida deve ser preservada, inclusive a de seus oponentes.

No que diz respeito à primeira questão, Batman neutraliza os bandidos o mais rápido possível, gastando a menor quantidade de recursos possível e dispondo de quantidade exata de força. Se possível, derruba um oponente sem tocá-lo ou com um único golpe. Economizar forças e tempo dá a ele a oportunidade de continuar por mais tempo resolvendo mais crimes e detendo mais criminosos.

No segundo ponto, Batman se pauta por um código de conduta que determina claramente sua regra mais importante, a regra de nunca matar, além de lutar para que toda e qualquer vida seja poupada. Há preocupação de Batman com a vida e mesmo tendo a possibilidade e instrumentos para matar seus oponentes, ele nunca o faz. O herói entende que não deve se igualar ao bandido que tirou a vida de seus pais, e por isso, não importa o delito ou a intensidade do crime

Para Batman, cumprir sua obrigação é um fardo, uma missão que traz prazer e satisfação na medida em que se mostra eficaz e bem sucedida, especialmente quando vidas são salvas e criminosos são presos. De qualquer forma, não significa que essa obrigação deva ser necessariamente

desprovida de qualquer diversão, o que acontece em algumas situações, em que Batman se diverte com bandidos atrapalhados ou loucos fantasiados.

Batman sabe exatamente quando, contra quem e em que medida usar de violência, e só faz uso desta por entender ser necessário que ela seja aplicada, ficando claro que, se possível fosse, o personagem optaria por uma sociedade que não tivesse violência, uma sociedade onde seus pais não tivessem sido mortos e não fosse necessária a sua existência de herói.

Em uma perspectiva mais na defensiva do personagem, podemos também considerar que a violência é feita de maneira seletiva, apenas com quem desrespeitou a lei e fez mal a outras pessoas, por consequente, estando também o bandido fora dos padrões de conduta e convívio social.

O ponto central é que, a meu ver, Batman é um exemplo refinado, mesmo que contraditório, de prática do autocontrole. Com a determinação que o fez treinar durante anos, devotando seu tempo em prol de uma sociedade sem o “mal”, Batman exerce em suas ações, de maneira inequívoca, o controle das emoções.

## **Sobre a violência contida nas HQs de Batman: a opinião dos leitores**

Como discuti anteriormente, as HQs são uma forma de reprodução da sociedade – como tantos outros tipos de comunicação -, mas que tem caráter estritamente ficcional. Assim como a violência faz parte das sociedades e dos processos da civilização, também faz parte das HQs, principalmente nas de ação ou de super-heróis, as quais são nosso objeto de trabalho.

De modo a ilustrar esta pesquisa, resolvi fazer então uma consulta a cinco diferentes leitores de HQs, adultos, que acompanham quadrinhos a no mínimo dez anos e que tem idades de vinte a trinta e cinco anos. A intenção foi de verificar na prática os argumentos apresentados teoricamente. Deste modo, apresentarei aqui o que considero ser relevante – sobre este recorte específico - nestas entrevistas. Foram entrevistados os leitores Anderson, Lucas, Everton, Érico e Guido.

A primeira informação a ser abordada nesta análise diz respeito à maneira como os leitores se apresentam em relação à violência. Perguntados se acreditavam serem pessoas violentas, nenhum deles se considerou como tal. Alguns de maneira veemente e enfática, outros justificando. Os relatos em geral, sobre suas vidas e sobre suas atividades comprovam isso, já que foram entrevistados jovens profissionais e membros de família, inseridos na sociedade e que, de maneira mais evidente, não manifestaram nenhum indício de comportamento violento.

Anderson foi enfático e direto, ao ser perguntado se se reconhecia como uma pessoa violenta respondeu apenas “não”. Guido é igualmente enfático, ao mesmo tempo em que se justifica: “Não, de forma nenhuma, nunca briguei, nunca troquei socos, nada! Sempre fui um cara tranquilo e nem em festas nada... nunca fui violento”. Lucas foi além. Ao receber a mesma questão, respondeu: “Não, inclusive desaprovo o “vigilantismo”, que é base das histórias do Batman, na vida real. Funciona muito bem no mundo da ficção, no mundo real acredito que a violência gera mais perdas do que ganhos”. Nesse caso o leitor se adianta dizendo que as práticas do personagem já não se aplicam na vida real e que, apesar de toda a disposição e apreço pelas HQs, apresentada em outras respostas, se limitam apenas às representações do próprio gibi e não na realidade. O fato de Batman ser um vigilante que cuida da cidade baseando suas ações em violência é reprovado pelo leitor ao transpor a ideia para a realidade. A resposta de Lucas caminha para o entendimento que se desenvolveu durante a pesquisa e que aqui busco reforçar.

A resposta do leitor Érico contribui para o mesmo objetivo. Ele diz: “Não. Apesar de gostar de quadrinhos e filmes que expressam vários tipos de violência, eu não me considero uma pessoa violenta”. Justamente esse raciocínio que nos é comum. Não acreditamos que, por ter contato com a violência ficcional ou até por gostar dela, uma pessoa seja violenta, pelo contrário, acreditamos na possibilidade tratada por JONES (2004) e SIMÕES (2001) que apontam a violência ficcional como um escape, corroborando com as teorias de Norbert Elias sobre o controle das emoções.

Nesse sentido, analiso ainda a fala do leitor Everton, ao responder a mesma questão dos demais:

“Sou estressado e às vezes, muitas vezes ou a grande maioria das vezes, expresso minha raiva. Mas nunca cheguei ao ponto de partir para a violência ou ignorância, não que eu não tenha vontade muitas vezes, como já citei na entrevista anterior, mas tudo isso ocorre devido aos prazos, pressões, falta de tempo e coisas assim. Sou nervoso, mas não violento, não vejo problema em expressar essa raiva e explodir e soltar alguns berros, seja com o chefe, com o filho ou outra pessoa que me tire do sério, mas nunca com agressão física. Portanto, não me considero violento, mas também nunca consultei um psicólogo ou a Marcie<sup>24</sup>”.

\*\*\*

24 Marcie é uma personagem das HQs do Snoopy, cachorro do protagonista da série Charlie Brow, do artista Charles Schulz. Marcie é um personagem que servia de apoio às aventuras heroicas de Charlie e era a melhor amiga de Paty Pimentinha, de quem sempre ouvia os problemas e dramas.

Everton se mostra mais articulado nas respostas e se coloca em uma situação que aparenta contradição ou mesmo confusão. A explosão que ele diz ser normal está ligada aos eventos do dia-a-dia, pressões sociais e dificuldades. Apesar de não ser um comportamento desprovido de raiva e outras emoções, preservamos a conceituação do próprio leitor, que não considera isso como violência e que justifica da necessidade desses processos para “não partir para a ignorância”.

A outra citação sobre a “vontade” de praticar violência, da qual Everton se refere, ocorreu na pergunta que buscava saber o porquê cada um dos leitores se interessava pelas HQs de super-heróis. A resposta de Everton é a que segue:

“Tem a ver com o carinho de garras do suplemento infantil e que me atormenta até hoje, mas também acredito que é uma válvula de escape da realidade, uma chance de poder iludir o cérebro e pensar como seria interessante esse admirável mundo onde capas, espadas, poderes, onde o futuro é acessível por uma máquina ou por dar voltas no sentido contrário a rota da terra ou porque raça alienígenas invadem o planeta todo dia, e que deuses caminham na terra possa ser tão verossímil quanto a guerra que assola o RJ<sup>25</sup>, a fome na África ou o vizinho chato que você quer fatar ou dar uma surra, por ser folgado e deixar o carro na frente do seu portão num domingo a tarde e tocar funk no volume mais alto possível.”

O leitor relata com cuidado o sentimento de uma pessoa normal, que se depara com uma “agressão” feita pelo vizinho e relata a fuga da realidade através da leitura de HQs. Esse mesmo comportamento, buscando o afastamento da realidade, é apresentado por outros leitores do grupo, como Anderson, que ao responder sobre os motivos de ler HQs de super-heróis diz:

“Por diversão, dentro das dificuldades do dia-a-dia e do desafio de enfrentá-las é bom ter uma forma de se desligar do mundo real e entrar num imaginário, pode ser HQ, Cinema, Literatura ou Música, todos compõe um mix de atividades que ajudam a aliviar o stress do dia-a-dia.”

\*\*\*

25 Everton se refere aos acontecimentos de 2010 no estado do Rio de Janeiro, onde a polícia com o auxílio do exército realizou uma operação de invasão do território do tráfico de drogas, fazendo a capital fluminense passar por dias de guerra, com tanques e homens fortemente armados, tudo acompanhado de perto pela mídia.

Érico segue a mesma linha de resposta, se aproximando da linha de raciocínio de nosso trabalho:

“De certa forma, os quadrinhos de super-heróis são uma fuga da realidade, ou seja, assim como nos livros, podemos desligar do nosso cotidiano, dos problemas e do trabalho e mergulhar nas histórias. Nesse caso a violência é um atrativo dos quadrinhos de super-heróis, principalmente no combate ao mal. Os super-heróis fazem nos quadrinhos o que, muitas vezes, gostaríamos de fazer com quem nos faz mal”.

Érico demonstra a fuga - inclusive dizendo esse termo - com uma propriedade que se vincula ao que disse Everton, a busca por se desligar da realidade leva junto um desejo de uma situação diferenciada, de uma justiça não realizada, de uma vontade nunca feita. A impunidade colocada de lado, executada por um ser mais preparado e que é depositário da confiança dos demais.

A partir dessas considerações faço uma ligação com o conceito de Norbert Elias do controle das emoções, entendendo que a leitura das HQs está relacionada ao exercício de controle dos leitores, ou, minimamente, expressam esse controle.

Como já trabalhei aqui, Elias apresenta alguns elementos que contribuem para o controle das emoções, entre eles está o monopólio da violência pelo Estado e o aumento da segurança pessoal, associado inclusive ao aumento na expectativa de vida.

Entendemos que ao apresentar as HQs como uma fuga, os leitores utilizam práticas ou mesmo instrumentos colaboradores para o controle das emoções. A vontade de justiça, a raiva contra o vizinho ou uma situação qualquer, é aplacada pela ciência de que não é possível ou permitido praticar atos violentos. Espera-se isso de alguém a quem se atribui essa função, no caso o Estado, monopolizador da violência, ou em um nível de desejo e fantasia, essa atribuição seria feita a um super-herói.

Aqui aproveito também para relembrar ECO (1997) no que se refere a necessidade do herói na sociedade contemporânea, apresentado como a encarnação dos desejos não satisfeitos de poder do cidadão comum, que se mostra muito presente na fala dos leitores. Contudo está muito clara a consciência dos leitores de que a violência das HQs não pode e não será transposta para a realidade. Pelo contrário, há a ideia de que o caminho é inverso, sendo as HQs uma reprodução dos comportamentos sociais que apresentam violência, como na resposta do leitor Everton:

“Eu acho que a violência não só nas histórias do Batman, mas nos quadrinhos em geral, refletem o que a sociedade e a mídia em geral mostram no dia-a-dia. Os games violentos e a diferença que existe entre filmes que anos atrás eram violentos, mas que hoje em dia são praticamente comédias. (...) A violência mostrada nos quadrinhos corresponde exatamente ao que vivemos, talvez na tentativa de retratar melhor o dia-a-dia”.

Essa consideração do leitor se vincula a uma ideia trabalhada aqui, de que as HQs, comportam-se como um meio de comunicação de massas reproduzindo à sociedade, exatamente como na citação de DUTRA (2001) apresentada anteriormente, que deixa claro que os quadrinhos fazem parte do contexto histórico e não são isolados ou isentos de influências. Para o leitor Érico, a violência faz parte das HQs, assim como de outras formas de entretenimento:

“Acredito que a violência faz parte do entretenimento, seja nos quadrinhos, nos filmes, nas séries de TV, etc. Nos quadrinhos principalmente. Os super-heróis utilizam, na maioria das vezes, a superioridade física para derrotar os vilões... Interessante no caso do Batman é que ele não utiliza apenas a violência física, mas também a violência psicológica, ele utiliza o medo que o seu personagem representa, sendo um símbolo e uma grande ameaça aos vilões.”

Nas HQs de Batman a violência é um dos elementos, somados a outros, muito bem justificados, que demonstram o herói como um soldado no combate ao mal, utilizando para a guerra muitas estratégias e armas, e isso é percebido pelos leitores. Para Lucas:

“a violência em Batman não é maior que a de outras mídias como filmes de ação ou videogames. E ela costuma servir como um efeito dramático para demonstrar quão marcial é luta contra o crime e a maldade, no entanto histórias do Batman contam muito com partes de investigação, espionagem, política e não apenas com violência. Outro fator muito importante sobre a violência de Batman é que ele é um soldado com moralidade bem definida, e “os bons” sempre possuem este senso. É o que os diferencia dos bandidos que são violentos por egoísmo, maldade ou insanidade.”

Lucas faz uma avaliação parecida com a de Érico no que diz respeito ao entendimento de que as histórias de Batman possuem vários elementos, além do que, apresenta a violência sendo parte do entretenimento. Faz

também uma importante relação, a de que a violência de Batman se diferencia de uma violência banal e injustificada, sendo movida e guiada por um senso moral.

Anderson vai apontar algo parecido: *“A violência nas HQs do Batman possui um caráter interessante, apesar da violência ser generalizada, há um limite que separa os mocinhos dos bandidos. Batman e seus aliados não usam armas de fogo, apenas os vilões”*. O leitor vai levar em conta que todos praticam violência, o que ele chama de “violência generalizada”, mas apresenta uma diferença entre super-heróis e vilões. Há um limite para Batman, há as regras, que incluem não usar armas de fogo, mas também contemplam o uso da violência com um propósito, não de maneira banal ou egoísta. Essas ideias se vinculam com citações de CUNHA (2006), apresentadas neste trabalho. A ideia de controlar a violência e seu uso, ter um propósito e aplicá-lo, também se vinculam às ideias do controle das emoções.

Continuando com a percepção de violência nas HQs, o leitor Guido faz uma importante contribuição ao debate: *“Querida fazer uma ponte com outro quadrinho, que não é do Batman... Um quadrinho internacional que não foi publicado no Brasil e que eu li.”* E conta:

*“Nessa história o protagonista é um vilão, um cara de uma liga de assassinos e tudo mais. Quando ele começou a vida dele ele, era um cara normal, que tinha emprego e lia quadrinhos... Era um cara submisso, as pessoas mandavam nele e tal... Ele acaba sendo herdeiro de uma grande fortuna e se torna o cara mais foda do mundo! Um cara muito violento, que pratica violência a torto e a direito, faz o que quer, sem limites. E no final ele fica em dívida, ‘será que valeu a pena?’. Ele faz uns questionamentos e chega a conclusão que valeu a pena! E dá uma ‘cutucada’ no leitor, dizendo: ‘Não quero voltar a ser um cara submisso, que as pessoas mandam na sua vida, como você leitor’, tá ligado? Mas isso é legal por que você lendo se reconhece no cara, se identifica com ele, no começo da história, nessa parte dele, mas ao longo do quadrinho percebe que é assim que você gosta de ser. Sabe? Levar sua vida normal, coisa assim, talvez não tanto (submisso) quanto ele, mas você não queria ser aquela pessoa violenta, que faz tudo como ele fez, você gosta de conhecer histórias assim, como a dele, mas durante esse quadrinho você faz bem essa diferença, você sente bem a diferença do que você quer ser e do que você gosta de ler”*.

Guido fala de uma HQ em que a violência é apresentada como uma forma de libertação da submissão do dia-a-dia, uma forma de reverter injustiças, mas que acaba sendo mostrada em uma situação sem limites, onde uma pessoa normal, ao receber uma grande quantidade de dinheiro, torna-se alguém sem escrúpulos. Essa pessoa, que é o personagem principal

da história, tenta se assemelhar ao leitor, em frustrações e necessidades, mas é entendido por Guido como alguém que não se parece com ele. Ler violência, se sentir “vingado” ou representado por um super-herói, não é o mesmo que se tornar violento. Mais do que isso, a fala de Guido deixa uma sentença muito clara: *“Você faz bem a diferença entre o que você quer ser e o que gosta de ler”*.

Ele continua, agora falando agora especificamente das HQs de Batman:

*“E no Batman também tem momentos em que eu me sinto assim. Quando, eu era pequeno eu sempre quis ser o Batman. Mas depois, lendo histórias mais elaboradas, você percebe que ele tem um questionamento moral, que às vezes ele se sente no dever de fazer aquilo e muitas vezes ele nem queria ta fazendo. Foi um negócio da vida que levou ele pra isso. Então acho que, essa parte da violência, nos quadrinhos do Batman, um negócio interessante pra mostrar como que é a dificuldade, como é a meta de vida dele, mas acho que não interfere em nada de outras maneiras.”*

Ou seja, para Guido a vinculação entre ler violência e praticar violência é inexistente, pois sua postura está ligada a uma postura não violenta, mesmo quando a prática violenta se mostra “sedutora”, querendo acabar com a submissão ou mesmo, querendo ser parecido com o Batman. Logo, a realidade vai ser mais forte, mostrando que do jeito que ele se comporta é que é o jeito que ele quer ser. A prática violenta apresenta uma quebra de limites, um rompimento moral, que não faz parte do entendimento de ação do leitor. Mesmo quando se apresenta como uma prática vinculada a uma “missão”, há nela uma carga de significado e de comprometimento que vão além das vontades. Podendo escolher, será melhor permanecer distante da violência.

Finalizando, Guido vai dar sua opinião sobre a pesquisa que relaciona os quadrinhos e a violência:

*“Eu gosto de outras coisas, como cinema e outros produtos que envolvem até mais violência do que o Batman, e acho um negócio interessante pra ser estudado, sabe? Acho muito legal ter (as informações) pra você questionar... isso nos gibis pra você questionar e pensar sobre.”*

Guido enfatiza a relação dos elementos apresentados e suas possibilidades de contribuições a demais áreas. A preocupação com a violência apresentada e suas formas não pode simplesmente impedir discussões e estudos sobre as potencialidades de materiais como as HQs.

## Considerações Finais

Analisando o comportamento dos super-heróis em geral e de Batman especificamente, decidi apontá-los símbolos e exemplos de atuação moral e de busca pelo bem. Levando isso em conta, cheguei a percepção de influência positiva para os leitores. O altruísmo, a doação, a preocupação com o próximo e com a sociedade, e, principalmente, a justiça, são elementos que marcam os leitores e que são identificações dos super-heróis.

Há influência positiva das HQs de super-heróis nos seus leitores. Estes se inspiram nas HQs de super-heróis, buscando uma fuga da realidade, entretenimento ou até mesmo a manutenção do hábito de leitura, e considero isto extremamente positivo.

O brasileiro, apesar de registrar melhorias, de forma geral, não possui uma cultura de leitor. Sejam os livros, revistas, ou as HQs, a leitura ainda não faz parte do cotidiano de nosso país. A leitura de HQs ainda é muito aquém de seu potencial, especialmente se considerarmos que, devido ao fato de apresentar uma dinâmica diferente e um apelo mais popular, os gibis poderiam ser mais bem aproveitados, inclusive por educadores.

Sobre a violência contida nas HQs de Batman, pode demonstrar que não se trata do único elemento presente na condução das histórias, mas que, assim como em outros meios de comunicação e instrumentos de entretenimento, se faz presente.

Essa violência foi justificada e relativizada e, ainda assim, foi colocada em discussão com os leitores, que responderam afirmando reconhecê-la e identificá-la nas HQs. Mais do que isso, os leitores identificam essa violência como sendo parte do entretenimento do gibi e parte da sociedade, da qual as HQs reproduzem os comportamentos.

Consegui afirmar, através da observação e das respostas dos leitores, que não se tratam de pessoas com práticas e comportamentos violentos, mas que percebem, aceitam e consomem a violência dos quadrinhos. Confirmamos com isso que não há transposição da violência ficcional para a realidade.

Ficou claro que a violência presente nos quadrinhos representa muito mais uma fuga do que um incentivo ao comportamento violento. Os filtros utilizados para a seleção das HQs e para aceitação das mesmas se fazem presentes indicando que os leitores no geral não são violentos e não compactuam com a violência, contudo percebem a violência na sociedade e como parte dela.

Os filtros utilizados para a seleção das HQs e para aceitação das mesmas se fazem presentes indicando que os leitores no geral não são violentos e não compactuam com a violência, contudo percebem a violência na sociedade e como parte dela.

Entendendo a Educação como um processo amplo e que se constitui em diversas situações e possibilidades, posso apontar para uma tendência que, tratando-se de uma leitura benéfica, que contribui para a educação e que cumpre seu papel como mídia de entretenimento, as HQs poderiam ser mais consumidas e valorizadas levando em conta esses atributos.

Por fim, corrobora com tudo que foi discutido neste trabalho, a análise empírica de uma geração da qual faço parte – décadas de 1970 e 1980 –, cuja juventude foi marcada fortemente pela presença da violência no cotidiano lúdico infantil e que não teve necessariamente refletida esta violência no nosso cotidiano adulto. Afinal de contas, quantos de nós brincamos de polícia e ladrão? De lutas ou guerras imaginárias? Quantos de nós imitamos nosso personagem favorito, seja ele Rambo - o herói de guerra americano -, ou Kung Fu - herói “pacificador” que distribuía pancadas em seus oponentes? Claramente não foram tais atos que nos fizeram ressignificar nossa existência e nos tornar homens violentos em sua vida adulta.

### **Copyrigths:**

Todas as referências a Batman e demais personagens citados neste trabalho, incluindo as imagens, tem direitos reservados a DC Comics, divisão Warner Brothers do grupo norte-americano AOL Time-Warner.

## Referência Bibliográfica

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRAGA, Flávio. PATATI, Carlos. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma cultura popular.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975

CIRNE, Moacyr. **Quadrinhos, sedução e paixão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CUNHA, A. C. **A Luta pela Justiça: uma análise fenomenológica das histórias em quadrinhos do Batman – FAFICH/UFMG -** Belo Horizonte: 2006.

ECO, Umberto. **O Super-homem de massa.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador.** v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

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

DUTRA, Joatan Preis. **História & História em Quadrinhos: A utilização das HQs como fonte histórica político-social.** Monografia (Graduação em História). Ilha de Santa Catarina (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de História, 2002.

FEIJÓ, Mário. **Quadrinhos em ação: um século de história.** São Paulo: Moderna, 1997.

FIGUEIRA, Diego Aparecido Alves Gomes. **As histórias em quadrinhos e sua relação com o leitor: como o discurso sobre os quadrinhos mudou o discurso dos quadrinhos**. São Carlos: 2006.

FOÇAÇA, A. G. **A Contribuição das Histórias em Quadrinhos na Formação de Leitores Competentes**. Curitiba: PEC, 2003.

GROENSTEEN, Thierry. **História em quadrinhos: essa desconhecida arte popular**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

GUEDES, Roberto. **Quando Surgem os Super-Heróis**. São Paulo: Opera Graphica, 2004.

JONES, Greerard. **Brincando de Matar Monstros: Por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

KULSAR, A. M. **As Noções de Justiça dos Super-Heróis**. Agaquê. São Paulo, v. 3. n. 2, ago. 2001. Disponível em [http://www.eca.usp.br/agaque/agaque/ano3/numero3/agaque3n2\\_edit.htm](http://www.eca.usp.br/agaque/agaque/ano3/numero3/agaque3n2_edit.htm) Acesso em jun. 2003.

LOEB, Jeph; MORRIS, Tom. **Heróis e Super-Heróis**. In IRWIN, William (org.) *Super-Heróis e a Filosofia-verdade, justiça e o caminho Socrático*. São Paulo: Madras, 2005.

LUYTEN, Sonia Bibe (org.) **História em quadrinhos: leitura crítica**. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

MEDEIROS, P. L. G. **Aspectos do poder e do cotidiano em Norbert Elias**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC - Vol. 3 n. 2 (2), janeiro-julho/2007, p. 168-181

MILLER, Frank. **Dark Knight returns**. New York: DC Comics, 1996.

NEIBURG, Frederico. **O Naciocentrismo das Ciências Sociais e as Formas de Conceituar a Violência Política e os Processos de Politização da Vida Social**, In WAIZBORT, Leopold (org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo: Edusp, 1999.

NOELLE-NEUMANN, E. **The spiral of silence: a theory of public opinion, our social skin**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

RIBAS, Sílvio. **Dicionário do Morcego**. São Paulo: Flama Editora, 2005.

SIMÕES, J. L. **Violência e imprensa: abordagem sociológica de um caso de trope mortal**. São Paulo: Fiúza Editores, 2001.

VERGUEIRO, Waldomiro **Histórias em Quadrinhos: seu papel na indústria de comunicação de massa**. Dissertação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade São Paulo, São Paulo, 1985.

ZIMMERMANN, T. R. **Apontamentos Sobre Civilização e Violência em Norbert Elias**. *Revista História em Reflexão: Vol. 2 n. 4 – UFGD - Dourados jul/ dez 2000*

|

## CAPÍTULO 5

### AS DIFERENÇAS ENTRE O DITO E O PERCEBIDO NAS POLÍTICAS DE JUVENTUDE DO GOVERNO LULA: CASO PROUNI E PROJOVEM ORIGINAL EM PERNAMBUCO<sup>26</sup>.

Ruy de Deus e Mello Neto  
Mariana Lins de Oliveira

#### **Introdução**

Nas últimas décadas, o eixo de estudos acerca da juventude tem deslocado a ideia de crise identitária para uma situação de exclusão-inclusão. Assume então centralidade a distinção entre a condição, ou seja, o modo como Estado e sociedade constituem e atribuem significado a esse momento do ciclo de vida, e a situação juvenil que traduziria os diferentes percursos que esta condição experimenta, a partir dos mais diversos recortes como classe, gênero e etnia. Dessa ótica, o esforço de compreender o processo de formação da noção de juventude excluída precisa levar em consideração que essa noção adquira sentido em um contexto específico de reconfiguração do papel e das estratégias de regulação no âmbito governamental.

Nesse contexto, ao traçar um balanço das políticas públicas destinadas aos jovens brasileiros torna-se particularmente oportuno levar em conta o novo período político inaugurado com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 2003. A partir desse momento, o País passou a conviver com mudanças expressivas nas políticas de juventude que nascem de iniciativas diversificadas e confluem para a construção de um novo paradigma em torno da questão (SPOSITO & CARRANO, 2003). Destaca-se a elaboração de um consenso em torno da necessidade de implementação de políticas públicas específicas destinadas aos segmentos juvenis. Contudo, o reconhecimento desse consenso não deve obscurecer a diversidade de orientações e pressupostos que têm alimentado os projetos destinados aos jovens, tendo em vista que qualquer ação política exprime determinadas representações normativas sobre os atores que uma dada sociedade elabora.

\*\*\*

26 Artigo apresentado no XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE

Partindo deste pressuposto, este artigo pretende tecer uma comparação entre o discurso oficial das recentes políticas da juventude e a representação que os jovens contemplados dão para tais políticas, no intuito de investigar como as políticas se materializam concretamente, a partir das orientações normativas que circulam em uma dada configuração social, instituindo discursos que servem de base para a adoção de estratégias regulamentadoras por parte dos sistemas políticos. Essa é uma questão relevante na medida em que há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa e o próprio impacto das ações políticas (AZEVEDO, 2003; SPOSITO & CARRANO, 2003). Em outras palavras: a conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, também, provocar modulações nas imagens dominantes sobre os sujeitos jovens.

A questão, agora, consiste em verificar de que modo essa analítica nos permite re-significar os processos de inclusão dos diferentes segmentos juvenis nos programas e projetos políticos, para isto, observamos os Programas ProUni e Projovem. Ambos se definem enquanto propostas de inclusão “inovadora” no que se refere ao direito à educação, onde o caráter inovador residiria, sobretudo, na percepção da juventude como uma condição social, um momento da vida na qual existiria uma diversidade de experiências, mudanças e expectativas agregadas a variados sentidos atribuídos pelos próprios jovens. Para apreender a efetividade dessa tomada de posição, pelos formuladores do Projovem Original<sup>1</sup> e do Prouni é necessário compreender como essas mesmas diretrizes foram incorporadas ou não na percepção dos jovens afetados pela política. Neste sentido, baseados em pesquisas realizadas com jovens pernambucanos contemplados pelos dois programas, buscaremos entender as principais diferenças na categorização de inclusão/ exclusão da juventude dadas pelos discursos oficiais e também como tais noções foram percebidas pelos estudantes egressos dos dois programas.

## **Métodos e pesquisas anteriores**

Este artigo tem por base a realização de duas pesquisas de mestrado<sup>2</sup>, cujo propósito inicial não foi de relação entre si. Entretanto as similaridades encontradas e a possibilidade de diálogos entre análises acerca de duas políticas da juventude desenvolvidas no governo Lula nos instou à necessidade de observação e aproximação dos dois Programas sobre um prisma comum. Assim sendo, este artigo servirá como ponto

de partida para uma necessária reflexão acerca das políticas de juventude implementadas no Brasil no que concernem às diversas percepções possíveis entre inclusão e exclusão social de jovens, em especial na última década.

Os dois estudos mencionados tiveram em comum a necessidade de compreensão do olhar do estudante que teve acesso aos programas de inclusão de juventude do governo federal, bem como ambos buscaram a comparação entre o discurso legal e a não necessária congruência entre as perspectivas oficiais e as dos contemplados. Além disso, os dois estudos tiveram como ponto comum a utilização de uma mesma ferramenta de análise, de modo que ambos realizaram entrevistas em profundidade com bolsistas dos dois programas, todos residentes na cidade do Recife. Entrevistamos um total de 12 jovens, com variações de idade e de gênero, distribuídos conforme a tabela abaixo.

Nome	Idade	Gênero	Situação Matrimonial	Filhos	Programa
A - Projovem	28	Feminino	Casada	Sim	Projovem
B – Projovem	27	Feminino	Casada	Sim	Projovem
C – Projovem	-	Masculino	Solteiro	Não	Projovem
D – Projovem	21	Feminino	Solteira	Não	Projovem
E – Projovem	-	Masculino	Casado	Sim	Projovem
F – Projovem	-	Masculino	Solteiro	Não	Projovem
A – ProUni	23	Feminino	Solteiro	Não	ProUni
B – ProUni	20	Masculino	Solteiro	Não	ProUni
C – ProUni	26	Masculino	Solteiro	Não	ProUni
D – ProUni	24	Feminino	Solteira	Não	ProUni
E – ProUni	25	Feminino	Solteiro	Não	ProUni
F – ProUni	20	Masculino	Solteiro	Não	ProUni
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>

## Programas e discursos oficiais sobre o perfil dos estudantes

Decidiu-se para este artigo a observação de dois Programas Federais implantados no Governo Lula e cujo objetivo declarado era de servir como ferramenta de inclusão educacional da juventude considerada marginalizada - por meio de espaços e perspectivas escolares distintas. A escolha desses foi feita, como dito anteriormente, com base nas já realizadas pesquisas sobre o tema. O

primeiro dos programas é o ProJovem Original, promulgado pela lei nº 11.129 de 30 de Junho de 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Original<sup>3</sup> – Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL, 2005a); o segundo foi o Prouni, Instituído pela Medida Provisória (MP) nº 213, de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei no 11.096 de 2004, o Programa Universidade para Todos – ProUni - objetiva regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, no que se refere à isenção fiscal das Instituições de Ensino Superior – IES - e promover o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de ensino na educação superior. (BRASIL, 2004)

Os dois Programas foram considerados componentes estratégicos da Política Nacional de Juventude do Governo Lula, o primeiro configurando-se como um programa de reinserção de jovens de baixa renda na educação básica e o segundo como uma porta de acesso a jovens de baixa renda no ensino superior. Enquanto o ProUni se restringiu à educação superior, o ProJovem Original buscava atender tanto aos objetivos da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, como da Educação Profissional, tendo como diferencial a oferta dessas duas modalidades em um só Programa.

## **ProJovem Original**

Acerca do perfil alvo dos programas, a equipe gestora do ProJovem Original fez um esforço significativo para caracterizar a juventude brasileira com base nos documentos de organismos internacionais (OMS, ONU, UNESCO), tendo considerado como jovens os membros de grupos etários entre 15 e 24 anos (BRASIL, 2005a). Até esse momento, no Brasil, o único documento legal que delimitava a idade de adolescentes e jovens era o Estatuto da Criança e do Adolescente que deixa de fora da categorização os que completavam 18 anos de idade.

Após redefinir os limites etários desse grupo populacional, os documentos do ProJovem Original apresentam o perfil da juventude no

Brasil, com base nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios), de 2003. Assim, até este ano, a juventude representava aproximadamente 13,5% da população brasileira, ou seja, 23,4 milhões de brasileiros estavam com idade entre 15 e 24 anos.

Art. 2o O ProJovem destina-se a jovens com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos que atendam, cumulativamente, aos seguintes requisitos:

I - tenham concluído a 4ª (quarta) série e não tenham concluído a 8ª (oitava) série do ensino fundamental;

II - não tenham vínculo empregatício.

§ 1o Quando o número de inscrições superar o de vagas oferecidas pelo programa, será realizado sorteio público para preenchê-las, com ampla divulgação do resultado.

§ 2o Fica assegurada ao jovem portador de deficiência a participação no ProJovem e o atendimento de sua necessidade especial, desde que atendidas as condições previstas neste artigo. (Brasil, 2005b)

Apesar da simplicidade do artigo segundo, a lei nº 11.129 aponta em seu artigo oitavo que cabe ao poder executivo dispor sobre as demais regras de funcionamento do Programa, “inclusive no que se refere à avaliação, ao monitoramento e ao controle social, e critérios adicionais a serem observados para o ingresso no Programa, bem como a concessão e suspensão do auxílio” (BRASIL, 2005b), de modo que o perfil traçado dos jovens pelos formuladores do ProJovem foi constituído, com base na premissa do artigo oitavo, a partir de critérios que privilegiaram a situação socioeconômica dos jovens, o acesso à educação de qualidade, a formação para o mundo do trabalho, o envolvimento com drogas, a gravidez precoce, mortes por causas externas (homicídio, trânsito, suicídio) e o acesso às atividades de esporte, lazer e cultura.

Vale ressaltar, contudo, que os critérios norteadores desse perfil não são novos. Segundo Sposito & Carrano (2003), as primeiras intervenções governamentais destinadas a jovens e adolescentes, nos anos anteriores a 1990, emergiram centralmente na área da saúde, através do Programa Saúde do Adolescente (PROSAD), no âmbito do Ministério da Saúde. Tratava-se de ações principalmente “marcadas pelo foco na prevenção (DST-AIDS), drogação, acidentes de trânsito e gravidez precoce” (p.30).

É possível, portanto, encontrar uma similaridade entre o perfil descrito pelo Programa Saúde do Adolescente e o perfil definido pelos

formuladores do ProJovem, quando caracterizam os seus públicos alvo. Isso evidencia características, no tratamento dos jovens brasileiros, que têm servido para justificar as ações governamentais, tais como: a gravidez precoce, a relação da juventude com as drogas, com acidentes de trânsito e, sobretudo, com a violência. Situação que contribui efetivamente para criar uma vinculação estreita entre esses problemas e a própria condição juvenil que, no limite, tende a ser apreendida, ela mesma, como um problema. As implicações políticas desse tratamento são claras: mobilização de estratégias e intervenções ancoradas em dinâmicas de contenção, prevenção e reparação de danos causados e/ou sofridos. É com base nesses parâmetros que os formuladores do ProJovem afirmam que, os jovens de 18 a 24 anos constituem o grupo mais vulnerável da sociedade brasileira. São os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional e pelas mudanças no mundo do trabalho, e são destituídos de apoio de redes de proteção social (BRASIL, 2006, p. 17).

Em síntese, os parâmetros utilizados pelos formuladores para definir o perfil dos jovens do Programa foram os seguintes: condição socioeconômica; nível de escolarização; vínculo empregatício; acesso a cultura; acesso a bens, serviços e equipamentos públicos; acesso a transportes públicos; problemas com violência e comportamentos de risco; participação em grupos: redes, ONG's, campanhas, grupos culturais etc.

## **ProUni**

Por se tratar de uma política que visa “promover o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de ensino na educação superior” (BRASIL, 2004), o ProUni nitidamente teve seu principal foco na ampliação de vagas no ensino superior. Apesar do discurso oficial, não há em primeiro plano uma caracterização mais detalhada do estudante, de tal modo que seu recorte se restringe a sua renda per capita e o local onde o estudante concluiu o ensino médio. Enquanto política de educação superior, mostra-se afinado com as políticas de ação afirmativa implementadas pelo governo Lula, bem como com a política de expansão adotada no ensino superior privado nas últimas décadas. Nesse sentido, o Art. 2º da mesma lei afirma que a bolsa será destinada a:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1o e 2o do art. 1o desta Lei.

Ou seja, no que se refere à inclusão de jovens, o ProUni visa exclusivamente a escolha dos mais capacitados academicamente entre os de baixa renda. Na seleção do ProUni, os candidatos são avaliados pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM -, mediante a aplicação de uma prova nacional de avaliação de desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. No momento da inscrição, o candidato deve indicar os cursos para os quais deseja concorrer e também deve declarar que atende às condições para concorrer à bolsa. Na página do Sistema do ProUni – SISPROUNI – é possível ter acesso a informações onde se apresenta aos candidatos uma nota mínima do Enem para que ele possa concorrer às bolsas em cada um dos cursos ofertados. Cabe ao candidato decidir, diante de sua pontuação obtida, os cursos a que considere que tem condições de se candidatar. No momento da inscrição, o candidato declara sua composição familiar e a renda bruta de sua família, que são os critérios definidores do tipo de bolsa a ser recebida – por meio do cálculo da renda per capita. A classificação do candidato se dá pela média obtida no ENEM e opção de curso. Ou seja, o critério social adotado pelo ProUni serve unicamente para definir se o estudante tem renda para participar do programa e, caso tenha, definir pra qual tipo de bolsa ele está habilitado - após a habilitação do estudante pelos critérios de renda e modalidade de escola no ensino médio, a classificação interna dele passa a depender apenas da nota obtida no exame nacional. A responsabilidade pela comprovação das informações prestadas pelo candidato cabe à IES no momento da concessão da bolsa, e posteriormente os dados apresentados são cruzados com cadastros oficiais do governo federal.

Em suma, não há no ProUni uma tentativa de caracterizar o estudante excluído numa perspectiva social, não se observa nada além da sua renda per capita e do local onde este concluiu o ensino médio. O Programa dá claros sinais de que o histórico familiar e social pregresso à entrada no Ensino Superior não tem influência alguma sobre a decisão de entrada ou não no Programa. Para o ProUni, é apenas necessário ao candidato comprovar não ter renda suficiente para custear sua vaga no Ensino Superior, não ter tido uma formação anterior em instituições privadas e obter um bom desempenho no exame de seleção.

## Semelhantes discursos, diferentes expectativas

De forma exemplar, a tradução de critérios aparentemente objetivos demarcadores da possibilidade de inclusão (condição socioeconômica, nível de escolarização, vínculo empregatício etc.) nas ações do ProJovem Original confluem para uma leitura específica a respeito de quem são os jovens inclusos e quem não o são. Não casualmente, a delimitação deste quem passa pelo uso de várias categorias que passam a ser relacionadas aos grupos juvenis: moradores de periferias, excluídos da escola e do trabalho etc. No caso do ProUni tal questionamento é deixado em segundo plano – ou esquecido, pra ser mais justo - e a categorização do sujeito a ser incluído passa necessariamente por uma prévia condição de vantagem entre os excluídos.

Os sujeitos do ProJovem não são apenas jovens portadores de direitos, mas jovens portadores de “especificidades quanto a linguagens, motivações, valores, comportamentos, modos de vida e, ainda, em relação ao trabalho, escola, saúde, religião, violência, questão sexual etc” (BRASIL, 2007a, p. 25), que, de tão excluídos, os tornariam aptos a serem incluídos. Enquanto o bolsista do ProUni, apesar de pautado no mesmo discurso de inclusão, é selecionado com base em características que os colocam no patamar dentre “os melhores” no contexto onde estão inseridos. Essas especificidades, no caso do ProJovem, ao mesmo tempo que alçariam os jovens à condição de sujeitos da política pública de juventude, permitem diferenciá-los dos demais jovens em função de suas trajetórias pessoais, marcadas por uma situação geracional inédita “por experiências de risco e por situações de violência” (idem, p. 25); por outro lado, também fariam os jovens contemplados pelo ProUni sujeitos de uma política pública de juventude, só que, neste caso, diferenciado dos demais jovens pelo seu bom desempenho acadêmico e por possível condição de ‘vencedor apesar das adversidades’. Ou seja, o bolsista do Projovem original é escolhido à inclusão por ser tido como a pior parte de um sistema marginalizado, enquanto o Bolsista do Prouni é convidado à inclusão por ser a melhor parte deste.

Há, claramente no caso do ProJovem, um discurso que também valoriza as diferenças e as singularidades positivas dessa experiência atravessada por “novas formas de engajamento social geradoras de autovalorização e construtoras de identidades coletivas” (idem, p. 25). Contudo, também no caso do ProJovem, o que se ressalta são as características negativas que justificam a existência mesma da política. Ou seja, é porque

os jovens estão afastados da escola, sem vínculo de trabalho formal, moram nas periferias, e apresentam especificidades no modo de ser jovem, que a política lhes é endereçada. No caso do ProUni, a condição sine qua non é justamente a contrária, a existência do programa se faz necessária justamente para que se deixe de considerar as situações periféricas da vida do estudante e se considere somente o seu desempenho enquanto sujeito distante da classe social que o cerca. Ou seja, o ProJovem busca, sob a bandeira da inclusão, justificar sua existência na necessidade de dar oportunidade aos piores entre os jovens pobres; e o Prouni, sob a mesma bandeira de inclusão, busca equiparar as desvantagens de acesso que caracterizam a juventude de baixa renda, dando-lhe a oportunidade de, a partir do ensino superior, esquecer, mesmo que momentaneamente, do seu passado e o colocar de vez em outro contexto social, muitas vezes até um novo contexto de classe.

## **Exclusão e Inclusão - o que eles pensam sobre isto?**

A análise dos dados coletados no campo das duas pesquisas em questão nos permite travar discussão sobre o posicionamento destes jovens contemplados pelos Programas em relação aos referenciais normativos apresentados anteriormente. Dessa forma, discutiremos o que os jovens pensam sobre a situação de inclusão/exclusão a qual se encontravam, nos ajudando a compreender como os referenciais estavam operando a política sobre a própria percepção dos jovens.

Fica claro que a caracterização influencia na percepção dos jovens, o Bolsista do Projovem – Projovista - vê no programa uma oportunidade de fazer “alguma coisa da vida” e receber algum dinheiro por isto.

Na realidade, logo quando eu entrei, eu me interessei pelo dinheiro. (...) Eu tive que procurar alguma coisa pra fazer, então, apareceu essa oportunidade. Mas no começo, eu entrei somente com a intenção de ganhar a bolsa (A - Projovem). Tava tendo inscrição e uma bolsa de 100,00 reais. Aí eu me interessei pra vê se eu conseguia terminar meus estudos e através da bolsa ajudar minha filha, manter ela. Ai foi através disso que eu me inscrevi. Pra ver se eu conseguia pelo menos terminar a metade dos estudos e ao mesmo tempo ajudar as coisas aqui em casa (D - Projovem).

Enquanto o Bolsista do ProUni – Prounista - se percebe enquanto um sujeito contemplado e com futuro promissor, para o qual a oportunidade de acesso pode significar a saída de uma realidade não desejada.

É uma chance de você viver uma condição na qual você sabe que se você não passar pras públicas que existe na faculdade privada. É [pausa] você não teria como viver, vivenciar esse acontecimento sem o ProUni. E [pausa] pra mim, é como eu acabei de falar. É uma rea[pausa] uma realização pessoal e íntima. (C - ProUni)  
É certo investir no ProUni, pois quando você está investindo no povo, no pessoal que quer no pessoal que quer ingressar na faculdade e não tem como. É correto porque, eu não diria que seria cem por cento garantido, mas na maioria dos casos sim. Se você está investindo na instituição particular e vê que os seus alunos que estão é se aproveitando da oportunidade pra poder ingressar pra poder se dedicar mais o governo vai ser recompensado porque vai ter mais alunos formados vai ter é, pessoas mais capacitadas pro mercado de trabalho.(F – ProUni)

A noção de oportunidade é diametralmente distinta entre os dois casos, o prounista encontra no programa a chance de realização de um sonho, enquanto o projovista encontra uma oportunidade de “se ocupar”.

Veja, eu não estudava, não fazia nada. Fazia nada da vida, minha mãe sempre pegando no meu pé, a família, pronto, aí quando eu comecei a fazer o Projovem, aí comecei a me ocupar mais. E ainda recebia a bolsa que me ajudava nas coisas aqui de casa. (F-ProJovem)  
Olhe, na minha época, quando eu me inscrevi, o ProUni era a segunda opção, certo. Por quê? Porque o que eu tinha em mente: passar na faculdade pública, só usar o ProUni como segurança que eu iria fazer algum curso superior. (C – ProUni)

Percebe-se um distanciamento entre a realização de um sonho por um lado e a fuga de uma realidade por outro, já que o bolsista do ProUni tende a se perceber como alguém que não conseguiu sucesso na tentativa de acesso a universidade pública, mas que tem hoje uma oportunidade ímpar de ter sucesso profissional, onde o Programa “é uma expectativa de um futuro certo. É também, de concretizar realizações pessoais. É uma chance também de abrir a cabeça de crescer culturalmente” (C – ProUni), enquanto isto, o bolsista do Projovem busca no dinheiro recebido uma oportunidade de escapar do universo que o cerca.

Aí, p... então, eu não tava fazendo nada e, vamos se dizer, eu também queria me afastar de certas coisas. Já tava me afastando naquele tempo e tal. [‘De quê?'] De algumas drogas que eu não recomendaria pra ninguém. (...) Aí eu conheci o Projovem e fiquei indo, e tal. E eu vou para me ocupar, para me esquivar de certas pessoas que estavam nessa onda, que eu tava querendo

parar e tal, e acabou que a bolsa ajudou nisso também, né. Eu tive oportunidade de conseguir outras coisas. (C - Projovem)

Observe-se como tanto na fala do Jovem C - Projovem, quanto na fala do Jovem C - ProUni, transcritas acima, a inserção nos Programas, para além da dimensão da bolsa, tem também relação com a percepção de sua própria rotina de vida. Um deles qualifica sua rotina pelo negativo, atentando para o fato de não estar estudando e não estar trabalhando, assim sendo, estar no Projovem se torna uma forma de ocupar seu tempo ocioso. O outro classifica pelo positivo, pois, via ProUni, ele teria a oportunidade de não precisar estudar mais um ano para tentar uma vaga em instituições públicas de ensino superior. Tal percepção torna-se interessante ao pensarmos no que significa o *não estar fazendo nada* nas duas perspectivas. Para o prounista o *não estar fazendo nada* significa necessariamente ter que estudar mais um ano para conseguir uma vaga na universidade pública, para ele o ProUni significa a oportunidade de não ter que perder um ano de vida profissional estudando para entrar no ensino superior; enquanto pro projovista o *fazer nada* se insere no contexto de ser um fardo à sociedade, para ele *não estar fazendo nada* é não ter perspectiva alguma de futuro profissional e ainda sentir-se como um fardo a ser carregado pela própria família e um “risco” de se envolver com “coisas erradas”.

Tais percepções influenciam muito a auto-imagem e a auto-percepção de sujeito em situação de exclusão para cada um dos bolsistas, enquanto o prounista se percebe enquanto um injustiçado que está tendo a oportunidade de mostrar que, ainda assim, vai vencer na vida, o bolsista do Projovem se posta enquanto um problema a ser corrigido na sociedade.

Rapaz, eu caracterizo assim [pausa] como um aluno pobre que sempre estudou em escola pública, que não tem dinheiro para nada [pausa] e que por isso esta aqui no ProUni. Um aluno pobre porém esforçado. Que a pobreza não justificaria o fato de não conseguir ter oportunidade na vida já que o ProUni existe. (C - Prouni) O caminho correto seria você viver como todos vivem (...). Então, eu acho assim, você ser um cidadão de bem (...) São muitas coisas que a gente escuta. A gente escuta, a gente vê todo tipo de coisa por aí. Então é o caminho certo que eu vejo, né... é você tentar direcionar sua vida em objetivos positivos, sabendo o que você quer, o que você quer ser e o que os outros tão fazendo, né. Foi isso que eu assimilei do Projovem. (B- Projovem)

A noção de responsabilização também se mostra muito clara no discurso dos entrevistados, o prounista culpa a baixa qualidade da educação

básica pelo seu insucesso na tentativa de entrar no ensino superior, para ele “O ProUni é uma boa saída também, pois o problema é que hoje as instituições públicas [pausa] boa parte delas, são defasadas. O governo , eu não tenho conhecimento, pode ta querendo melhorar isso” (B – ProUni) e “a solução é a educação de base. Acho que o problema não é na universidade superior (sic), é na educação de base. Ensino fundamental e médio.” (E – ProUni). Enquanto isto, o projevista, apesar de reconhecer a falta de oportunidade, encara o fato de exclusão também como uma responsabilidade individual do sujeito que não se inseriu da maneira correta na sociedade.

Não, não sei não... muitos jovens, eles não têm a oportunidade e são... assim... têm alguns jovens que eles têm a dificuldade de aprendizado, eles têm a dificuldade de emprego, eles têm a dificuldade de se relacionar. Tem isso, mas isso quer dizer que ta tudo em risco? [o que você acha?] Não, eu acho que não. Eu acho que risco é esse jovem que hoje em dia a sociedade chama como bandido, criminosos, né... drogados... esses são os jovens de risco que até discrimina, eles muitas vezes discriminam mais do que a gente. (B - Projovem)

Neste mesmo contexto caminha a percepção destes jovens sobre o que os Programas trouxeram às suas vidas, enquanto o projevista viu no programa uma oportunidade de sair de uma realidade estagnada e fazer alguma coisa da sua vida, o prounista se percebe uma pessoa inserida em um contexto promissor profissionalmente.

Eu mudei depois do Projovem, porque ao invés de eu tá de noite na rua, pra cima e pra baixo eu ia pro Projovem. Já chegava cansada e ia dormir. (...) Eu era muito solta, parei mais. Solta, de viver na rua. Meu negócio era rua, rua, tudo que eu fazia era só pensando na rua. E hoje eu nem ligo de tá na rua. (B - Projovem)

Minha vida mudou porque a expectativa que eu tinha de fazer um curso, no caso fisioterapia, era praticamente nenhuma na universidade pública. E mudou por que eu to fazendo a universidade particular que tem uma boa estrutura um bom prestígio e to convivendo com outro tipo, outras pessoas assim [...] **então obviamente sua cabeça muda e a forma de você ver muitas coisas também mudam.** (E – Prouni)

As noções de inserção social partilhada pelos dois grupos seguem contextos totalmente diferentes, enquanto um se sente inserido por fazer

parte de um grupo de privilegiados que terá, supostamente, uma nova possibilidade de acesso a um mundo novo e muito próximo da realidade das classes dominantes, o outro se sente inserido por ter se livrado de uma vida que o próprio considera marginalizada. Em outras palavras, o jovem projovista almeja uma inclusão que o faz se aproximar da realidade anterior ao ensino superior em que vivia o jovem prounista, ou seja, o objetivo de inserção social do jovem que entra no ProJovem é se aproximar da realidade da qual o prounista quer sair por se sentir excluído.

## Considerações finais

As pesquisas em questão foram impulsionadas pela indagação do significado atribuído pelos jovens às políticas de juventude do governo federal. Neste sentido buscamos compreender o contexto em que foram formuladas as definições de público alvo em cada um dos programas, bem como a percepção que estes jovens têm sobre o recorte nos quais foram inseridos.

Iniciamos este trabalho com um levantamento mais geral dos critérios de seleção dos programas, o que nos permitiu uma boa comparação entre a posição dos jovens contemplados e dos formuladores das políticas de juventude adotadas pelo Governo Federal, em especial no governo Lula.

De antemão é importante destacar que, no caso específico do ProJovem, houve, por parte dos legisladores, uma tentativa clara de pensar a juventude na sua pluralidade, porém destacamos também que a legislação abre margem para uma categorização de jovens que implica num processo de tentativa de homogeneização do jovem enquanto figura marginal. No caso do ProUni, destacamos que a noção de jovem excluído é pautada unicamente na falta de vagas suficientes no ensino superior público para abarcar estes. Em outras palavras, o jovem ingressante no ProJovem é tido como em exclusão por conta do contexto que o cerca e de suas escolhas de vida, enquanto o jovem ingressante no ProUni necessita de inclusão pela incapacidade do próprio sistema em absorve-lo.

Neste sentido, tornam-se diferentes também as leituras sobre o sujeito de direito em cada caso, já que o bolsista do ProJovem depende de pressupostos desqualificantes para ser incluso, enquanto o bolsista do ProUni parte justamente de suas qualidades para justificar sua participação no programa. Em resumo, o direito à inclusão para o jovem prounista é tido como um reconhecimento pelo esforço em romper com uma lógica vigente, enquanto para o projovista é tido como uma última oportunidade

de se afastar do que os legisladores consideram um estado marginal de vida. Ou seja, a necessidade de uma política de inclusão para os prounistas ocorre por estes serem indivíduos reconhecidamente mercedores, enquanto aos projovistas por estes serem tidos como sujeitos problemáticos. O que nos leva, ainda observando a posição do legisladores, a pensar o que se entende por inclusão num contexto nacional.

É fascinante a percepção de que a noção de inclusão e exclusão pode variar de acordo com o contexto que cerca o indivíduo em questão. O mecanismo que busca inserir socialmente o jovem projovista o faz se aproximar do que consideramos excluído socialmente no caso do jovem prounista, de modo que a percepção de incluído e excluído passa necessariamente pela realidade que o cerca. Por outro lado, parece nítido que o recorte dado pelo estado para tais políticas se torna congruente com a percepção que os jovens fazem de si, já que o prounista se porta como um vencedor que superou as dificuldades – deixando de lado todo o contexto social que o cerca – e o projovista se porta como alguém que precisou do programa para deixar de ser um fardo para a sociedade.

Observando o dito pelos jovens, torna-se clara a influência das políticas na percepção de inclusão destes. Essa concepção desqualificada fica nítida na fala dos jovens projovistas, da mesma forma que fica claro o reconhecimento do jovem prounista acerca do seu mérito e de seu direito ao acesso. Políticas como o ProUni reconhecem na juventude um momento de transição privilegiado e apostam nisto para premiar os jovens mais “esforçados”, lhes financiando uma vaga no ensino superior, enquanto políticas como o ProJovem terminam por considerar a juventude como um momento crítico em que é preciso evitar que os jovens terminem por criar problemas futuros à sociedade. Assim, conceitos como juventude e inclusão podem variar tanto na percepção dos jovens quanto dos legisladores, em tempo que ser jovem e precisar de inclusão pode ser tido como uma coisa maravilhosa ou como uma coisa preocupante, dependendo do contexto inserido.

Goffman (2008) aponta pra necessidade que o sujeito tem de observar os outros com quem nos relacionamos em busca de encontrar um padrão de “ser” e que por isso somos incitados a classificar as coisas como normais ou estranhas, sempre com uma referência de um sujeito ideal. Neste sentido, fica nítido que os dois bolsistas observam suas realidades de maneira absolutamente contrária, especialmente quando observamos a noção do pertencer social e do futuro almejado por cada um deles. Enquanto o bolsista do ProUni observa o histórico de não acesso ao

ensino superior de sua família como “o normal” que se quer romper, o bolsista do ProJovem vê, mesmo num contexto familiar de pobreza, algo do qual ele deveria fazer parte - uma referência do que ele deveria ser. Nos dois casos os jovens se percebem como sujeitos que fogem da normalidade, mesmo que sob perspectivas totalmente diferentes, já que um é tido como melhor do que os normais e o outro tido como pior que os normais. Diante disto, o que entendemos por se inserir socialmente nos dois casos ganha perspectivas totalmente distintas e que podem, mesmo sob bandeiras aparentemente semelhantes, caminhar por caminhos opostos. Estar inserido no contexto do prounista se aproxima bastante do se afastar da sua normalidade, do se inserir em outra realidade, outro contexto social. Enquanto o inserir no âmbito projovista se aproxima de uma perspectiva onde se incluir é sair da margem da sociedade e se adequar a uma lógica pertencente à classe trabalhadora – a normalidade do seu meio. Em outras palavras, o prounista busca se inserir excluindo-se da sua antiga realidade, enquanto o projovista busca deixar de ser excluído dela.

## Notas

1 - Em 2007 o ProJovem foi reformulado (BRASIL, 2008), tornando-se um programa que, em suas intenções proclamadas, pretende integrar quatro modalidades de atendimento da juventude brasileira: o ProJovem Adolescente; o ProJovem Urbano que é uma reformulação do ProJovem Original; o ProJovem do Campo; e o ProJovem Trabalhador. Após a unificação, o programa passou a ser denominado de “ProJovem Integrado”. Contudo, nossa pesquisa foi desenvolvida tomando como referência os documentos, diretrizes e ações voltadas para os egressos do ProJovem Original – O Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

2 - Mariana Lins de Oliveira: Governamentalidade e Inclusão Pela Gestão dos Riscos nas Políticas de Juventude: Um Estudo a Partir dos Egressos do ProJovem (2010); Ruy de Deus e Mello Neto: PROUNI: Dimensão nacional e perfil dos estudantes em Pernambuco (2011).

3 - Sancionado, com alterações, em definitivo pela lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.

## Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. São Paulo, Autores Associados, 2003.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude Projovem – Projeto Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília. Relatório de Avaliação 2005–2006, Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. (2007a)

\_\_\_\_\_. **Manual do Educador-2007**, Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. (2007b)

\_\_\_\_\_. **Relatório de Avaliação-2007**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2008

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 05 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.096, de 13 De Janeiro De 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em 07 de abril de 2013. (2005a)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.129 de 30 de Junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º set. 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em 07 de abril

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11692.htm)>. Acesso em 07 de abril de 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação de identidades**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MELLO NETO, R. D. **PROUNI: Dimensão nacional e perfil dos estudantes em Pernambuco**. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

OLIVEIRA, M. L. **Governamentalidade e inclusão pela gestão dos riscos nas políticas de juventude: Um estudo a partir dos egressos do PROJOVEM**. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SPOSITO, M. P. CARRANO, Paulo Cesar. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003.

VEIGA-NETO, A. & LOPES, M. C. **Inclusão e Governamentalidade**. In.: Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. pp. 947-963.



## CAPÍTULO 6

### FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITO: UMA PERSPECTIVA EM PIERRE BOURDIEU.

Flávia Manuella Uchôa de Oliveira

#### **Introdução**

Os cursos de Direito, desde sua formação no Brasil no início do império, tem como escopo funcional a inserção de agentes especializados no discurso jurídico. Agentes estes que se tornariam responsáveis pelo gerenciamento binominal, entre o que deve ou não ser das relações sociais em todos os seus formatos, desde seus agenciamentos públicos aos interstícios de seus agenciamentos privados.

É na independência de Portugal que o Brasil necessita iniciar a formação de seu quadro governamental de Estado, nesse sentido, as Faculdades de Direito passaram a possuir enorme relevância social na medida em que produziram – continuam produzindo – sujeitos que ocupam os espaços do aparato estatal, tanto por dentro dele, quanto advogando em seus meios.

A atividade de gerenciar e mediar às relações sociais, entre o que se deve ou não ser delas, definiram os caminhos políticos, econômicos e sociais do novo Estado. Tal importante tarefa, desde então, passou a ser direcionada àqueles que podem suportá-la política, econômica e socialmente, e ao longo do tempo, a quem pode suportá-la discursivamente sob a luz da instrução e do mérito. ‘Os filhos da Lei’ parecem ser escolhidos diante de prerrogativas micropolíticas.

A leitura das atas da Constituinte de 1823 nos dá uma exposição do que se deveria ensinar e de quem deveria aprender. Desta forma, foram, e continuam a ser, planejadas as relações e as práticas sociais nas quais se edificaram o discurso do bacharel; e foi justamente na emergência do Estado nacional onde se possibilitou a discussão sobre a formação dos operadores do aparelho jurídico. Foi então que, em 1828, deu-se o início do ensino jurídico nas Universidades de Olinda (transferida posteriormente para Recife) e São Paulo.

Sobre o tema, Sérgio Adorno (1988) ressalta a constituição do campo jurídico no Brasil sendo iniciada ainda através das delimitações do seu colonizador, tomando como exemplo para tal

afirmação, a grade curricular das primeiras universidades de Direito que foram elaboradas tendo como referência o curso da Universidade de Coimbra. O Pesquisador aponta a formação de estrutura europeia que ergueu as bases da formação universitária jurídica no país.

Com a progressiva formação do quadro estatal – políticos, juristas, administradores – e acadêmico, a cultura jurídica toma forma contraditória entre referenciais distintos, o europeu e o local. Trata-se da universalidade dos conceitos jurídicos das escolas europeias versus as situações particulares que se apresentam no Estado em constituição. É nesta tensão contraditória que o campo jurídico forma-se no país, tornando-se o aporte institucional, discursivo e obrigatoriamente prático de seus agentes.

O processo de formação do conhecimento jurídico no Brasil é, portanto, palco dos encadeamentos entre as formas universais e suas finalidades particularizadas nos veredictos; nas verdades ditas através da Lei sobre as mais estreitas frechas da vida social no espaço-tempo delimitado nos anos do Império e da Nova República. Em um contexto de maior amplitude, vemos que a formação acadêmica em Direito nos continentes americano e europeu, tem um viés político que define sua estrutura curricular.

Tomemos com exemplo, as definições posteriores a I Guerra Mundial e crise econômica de 1929: anteriormente a estes eventos, o estudo do Direito tributário, administrativo ou do trabalho, por exemplo, não eram matérias à parte, com produções específicas voltadas aos temas (KENNEDY, 1983, pág. 3). Com a reestrutura política advinda destes eventos, houve também mudança estrutural no currículo universitário.

Dessa forma, como instituição social, a universidade, e em específico as faculdades de Direito remetem, em seu funcionamento, ao modo de vida estabelecido dentro de um sistema político e econômico. Trata-se do reflexo das necessidades e desejos que unem o corpo social; das necessidades de previsão e controle da vida em sociedade, e satisfação plena dos desejos produzidos nesse mesmo laço.

A análise do Ensino Superior em Direito é, antes ou além de tudo, um estudo dos vínculos da estrutura social. Para tanto, tal apreciação sobre a universidade deve focar-se no sistema de produção e conhecimento que vigora. Pelo que se analisa das ideias de Althusser (1999), o Direito em si não possuiria existência própria, só existiria em função do gerenciamento discursivo das relações de poder que vigoram socialmente. Entretanto, parece também só poder existir na supressão das mesmas relações que o produzem, suspendendo-as ao nível equacional do que é legal ou ilegal.

De tal maneira, a formação da cultura jurídica parece perpassar a escolha subjetiva de seus agentes, onde pode haver - como pano de fundo - o desejo pela apropriação do discurso que garante a legalidade universal, define uma verdade particularizada e a executa legitimamente no meio social.

Sobre este processo de desejo de apropriação pelo discurso do Direito por seus agentes, Bourdieu (1997) nos explica que “há nos agentes do discurso jurídico um interesse pela universalidade que permite uma apropriação do discurso regente das relações público-privadas” (BOURDIEU, p. XX). De tal forma, se

A noção de universalidade (l'universel) avança, é porque existem microcosmos sociais que, apesar da sua ambiguidade intrínseca, ligada ao seu fechamento no privilégio e no egoísmo satisfeito de uma separação estatutária, são o lugar de lutas nas quais o que está em jogo é a noção de universalidade e nas quais os agentes, tendo, em medidas diferentes, segundo as suas posições e trajetórias, um interesse particular na universalidade, na razão, na verdade, na virtude, se empenham com armas que não são outra coisa senão as conquistas mais universais de lutas anteriores. Desta forma, os juristas, que (...) inventaram o Estado, puderam criar, verdadeiramente ex nihilo, todo um conjunto de conceitos, de procedimentos e de formas de organização próprias a servir o interesse geral, o público, a coisa pública, na medida em que, fazendo isto, se faziam a si próprios, enquanto detentores ou depositários dos poderes associados ao exercício da função pública, e na medida em que podiam, desta maneira, garantir-se a si próprios uma forma de apropriação privada do serviço público, baseada na instrução e no mérito, e já não no nascimento. (...) a ascensão luminosa da razão e a epopeia emancipatória coroada pela Revolução francesa (...) tem um reverso obscuro, a saber a subida progressiva dos detentores do capital cultural, e em particular dos juristas. (p. 146-7)

Ou seja, através da apropriação discursiva institucionalizada pelo Direito, tem-se a exclusão ou transformação política de outros discursos (o científico, o religioso) em detrimento do primeiro. A Lei, como discurso jurídico, portanto, é o centro de controle das políticas que se espalham na periferia.

Desejar se apropriar desta ordem do discurso através da profissão constitui - como nos apresenta Michel Foucault (1996) - uma configuração discursiva - cheia de mecanismos de controle, de seleção, de organização, como também de procedimentos de interdição e de estabelecimentos de

privilégios - que só pode ser compreendida dentro de um tempo-espaço determinado. Assim, esta apropriação discursiva nunca deve ser estudada a partir de uma referência meta-histórica, dotada de uma universalidade que invoca uma “soberania do significante” (do discurso) sobre as experiências concretas (a experiência e prática reais).

De tal forma, que parece ser de grande importância analisar e discutir a relação entre a formação jurídica e o discurso de seus futuros operadores sobre o seu trabalho, no intuito de verificar quais as adaptações discursivas que emergem durante a formação universitária entre a imagem externa (disseminada no âmbito social) e interna ao grupo (daqueles que se apropriam do discurso jurídico formal).

Propõe-se então a análise da relação entre o estudante de Direito e sua utilização do discurso jurídico produzido na academia e anterior a esta. Trata-se de uma tentativa de compreender de forma mais estreita as escolhas profissionais, a produção de um discurso institucionalizado na academia, e o desdobramento disto na atividade jurídica.

## **Desenvolvimento das questões da pesquisa**

As relações sociais desenvolvem um contexto em que o jurista assume uma função específica de mediador, tomando o monopólio dessas relações e as reproduzindo - e representando - de uma maneira específica que se percebe intrínseca à formação e à prática da profissão. Propõe-se a tratativa e reflexão sobre este campo de atuação e formação profissional, cujos instrumentos de vigilância e controle, seus dogmas e sua reprodução discursiva são braço funcional daquilo que se constitui como as relações de poder dominantes.

Ao que parece a escolha pelo curso de Direito é racionalizada na estabilidade e na tradição do curso universitário, mas produzida num contexto sócio, político e econômico, em que impera o desejo de poder referendar ou deferir este mesmo contexto. O desejo de poder dizer o Direito então estaria em circulação. O desejo de proferir o veredicto pulsa de encontro às políticas do entorno capilar social, retornando de forma narcísica neste mesmo desejo pulsante.

Dentre as leituras disponíveis que estimularam a elaboração desta discussão, buscamos em Pierre Bourdieu, conceitos que nortearam nos caminhos desta discussão. Busca-se no estudo de conceitos caros à sociologia jurídica do pensador francês o entendimento desta circulação discursiva. Primeiramente, adentra-se nos conceitos de *campo* e *habitus*.

A esfera social é constituída por inúmeros *campos*, segundo Bourdieu, espaços que possuem uma lógica típica, que não pode ser representada nem reduzida a outros *campos*. O *campo* é ao mesmo tempo uma estrutura de força, com limitações e sujeições dos atores sociais nele inseridos, quanto de luta, em que as posições dos sujeitos se confrontam para a alteração de uma ordem ou a conservação desta.

O *campo* é delimitado através de investimentos. O investir de seus agentes, tanto em termos políticos e econômicos, quanto em termos de desejo é o que limita este território. Há particularidades nestes campos que desenham uma economia específica de investimento e retorno.

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2007, p. 69).

No conceito de *campo*, portanto, há o jogo simbólico definido por regras anteriores a seus agentes. Tais regras gerais mediam o jogo simbólico destes agentes. A internalização destas regras gerais nos leva ao conceito de *habitus*. Este conceito deriva da palavra latina que traduz a noção grega *hexis*, utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Este conceito está intimamente ligado ao conceito de cultura. Para o teórico francês, *habitus* refere-se a um sistema mediador, sendo esta mediação tanto para explicitar o conflito no campo quanto para a adaptação neste. É no campo social que estão imersos os “conjuntos de esquemas fundamentais” para a relação dos agentes.

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada. (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, pág 65, 2002).

Ainda nesta leitura, por ser o habitus um processo de aquisição de conhecimento, haveria na função da instituição escolar o reforço à impressão nas individualidades, seja consciente ou inconscientemente, de sua dimensão social, dentro de um determinado campo. A instituição de ensino serviria a reprodução das semelhanças, a retransmissão da ordem cultural que estará impressa, “ou profundamente internalizada” em cada sujeito (SETTON, pág 60, 2002).

Haveria a reprodução de uma ordem, que através da educação, marca o sujeito social e o impulsiona à reestruturação ou à conservação desta mesma ordem. Diante disto:

Falar de estratégias de reprodução não é atribuir ao cálculo racional, ou mesmo à intenção estratégica, as práticas através das quais se afirma a tendência dos dominantes, dentro de si mesmos, de perseverar. É lembrar somente que o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente, sem ter sido explicitamente concebidas e postas com relação a este fim, de tal modo que essas práticas contribuem para a reprodução do capital possuído. Isto porque essas ações têm por princípio o habitus, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando, nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução. (BOURDIEU, pág 386-387,1989).

Entra-se agora no terceiro conceito fundamental à análise proposta em Bourdieu. Ao falar-se de estratégias de reprodução e produção, fala-se em “sistemas simbólicos” que exercem um poder estruturante e são, ao mesmo tempo, estruturados. A este poder estruturante e estruturado, Bourdieu nomeia de poder simbólico. E o conceitua como “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem” (2007, pág. 9).

Os instrumentos de conhecimento e de comunicação aparelham, dessa forma, uma imposição ou legitimação de uma dada ordem social, reforçando as relações de força nos campos. O poder simbólico deve ser reconhecido onde menos se pode vê-lo, nos espaços ignorados. Em suma: “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (2007, pág. 9-8).

## **Método pra levantamento de dados**

Como método para o levantamento de dados para esta discussão foi elaborada uma entrevista semi-aberta em que questões reflexivas

abordaram o tema dos motivos de escolha do curso de Direito e das perspectivas da função do Direito e da prática profissional. Com cinco questões norteadoras, a entrevista foi pensada como um momento de criação de significados que traz em si as incoerência e contradições do discurso do entrevistado. As cinco perguntas tinham entre si um encadeamento temático, o que por vezes fez com que a partir de uma única questão outras fossem respondidas. A postura da entrevistadora baseou-se numa conduta interrogativa, em que buscou explorar a situação.

A análise dos dados coletados foi qualitativa. Como dito anteriormente, a entrevista não dirigida foi feita sob uma perspectiva exploratória, e à medida que o entrevistado falava dos seus sentimentos, o entrevistador pontuou o discurso nos aspectos mais relevantes a partir do tema central da pesquisa (os motivos de escolha do curso de Direito e das perspectivas da finalização do curso). Tem-se nesse método espaço para a construção de uma reflexão que transcende a individualidade dos estudantes e busca aquilo que é anterior ao enunciado, a estrutura social que designa uma produção subjetiva.

O tratamento das entrevistas teve a seguinte sistemática:

- Após transcrição e digitação das falas completas dos entrevistados, foi realizada uma leitura exaustiva das entrevistas na tentativa de estabelecer os temas mais relevantes suscitados no discurso dos entrevistados;

- Após a transcrição das entrevistas e o estabelecimento dos temas mais relevantes, tentou-se quebrar as correlações explicativas da lógica do discurso, mas mantendo-se a integridade de cada segmento. O objetivo foi perceber a lógica enviesada pelo senso comum, que serve para encobrir as incoerências reais através de discursos individuais e coletivos.

- A quebra da lógica revelou uma nova ordem da fala dos entrevistados que permitiu novas correlações possíveis entre os elementos fundamentais do discurso.

- Por esta nova ordem, houve também uma renovação da leitura dos discursos apresentados, possibilitando a formulação de outras hipóteses não anteriormente pensadas.

- Por fim, houve o entrelaçamento da fundamentação teórica e das hipóteses interpretativas geradas das leituras que constituem os resultados desta pesquisa.

O método qualitativo de pesquisa fundamenta-se no emprego de técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. Tais técnicas tendem a privilegiar o uso da palavra para descrever o fenômeno observado, através da linguagem, portanto busca as possibilidades de descrição do fenômeno. O método qualitativo de pesquisa permite o estudo de um fenômeno

humano para que se alcance o conhecimento do por que e do como do fenômeno objeto de estudo, geralmente tendo em vista alguma situação a ele ligada.

Na análise de conteúdo o ponto de partida é a mensagem, mas deve ser considerado as condições contextuais de seus produtores e assentase na concepção crítica e dinâmica da linguagem (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 13). O tratamento dos dados coletados foi efetuado de acordo com uma análise de conteúdo segundo Bardin (1979, p. 42, citado por MINAYO, 1992).

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa a obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Visando uma aproximação com a análise crítica das informações e material coletado, as técnicas aplicadas na análise de conteúdo tiveram por objetivo ir além do nível do senso comum e a não influência do subjetivismo nas interpretações. Para isso, foram estabelecidas relações entre as estruturas semânticas (significantes) e as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes nas entrevistas; entre o texto submetido à análise e os fatores determinantes de suas características, sejam eles de ordem psicossocial, cultural ou referente ao contexto em que foi produzida a mensagem (MINAYO,1992).

Pretendeu-se o contato com alunos de períodos avançados no curso de Direito de uma Universidade Pública. Sendo dez períodos o número de semestres, os estudantes abordados estavam do final do curso, já inseridos na etapa de profissionalização, do 8º período até o 10º. A opção da amostra foi pensada com o intuito de analisar as perspectivas dos futuros profissionais da área do Direito bem como suas motivações anteriores para a escolha do curso. Os cinco estudantes entrevistados – três homens e duas mulheres – têm em média de idade vinte e três anos e estão matriculados no turno da manhã e da noite.

## **Resultados e Análises**

Para a junção da teoria e dos dados, algumas falas dos entrevistados são apresentadas seguidas das análises. Entre as várias leituras das entrevistas,

fez-se importante o recorte – não de forma categórica, mas didática – dos temas recorrentes.

*Entre as falas e as ideias*

*A escolha do curso universitário*

“Acho que optei pelo prestígio, pelo mercado de trabalho amplo, por pressão familiar, um pouquinho de cada”. (V.B., 23 anos, 9º período).

Todos os entrevistados tinham o curso de Direito como uma de suas opções, três deles falaram de suas opções anteriores por outros cursos (entre elas Jornalismo, Música, Medicina, etc.) como possibilidade que se afastaram com a “conclusão do ensino médio”, por desistência ou reprovações em outros cursos optaram por Direito. Portanto, na amostra estudada a área jurídica não era a única opção ou a predileta para a carreira.

As principais respostas encontradas nas falas sobre a escolha do curso voltaram-se à questão do Direito como uma disciplina de ampla abrangência. Com um mercado de trabalho que permite o contato com todas as esferas da vida pública e privada. É importante perceber que a amplitude do curso não está só ligada às possibilidades de emprego, mas a possibilidade de atuação na vida social. Vê-se na fala acima que o encadeamento dos motivos tende claramente ao status, ao prestígio, à pressão familiar.

Se lermos do último motivo ao primeiro, entende-se que entre os “pouquinhos de cada” parece notável a escolha pela tradicionalidade, a condição estruturada (no social) e estruturante (na individualidade) da escolha. Outros entrevistados também contaram sobre a influência parental na escolha do curso, afirmando que os pais repetiam sobre fatores como desemprego e o investimento financeiro em “anos de escola pagos”.

Há, segundo outra entrevistada (R. M., 23 anos, 8º período) uma “aura de respeito” no Curso que atrai para a escolha. A palavra “aura” remete ao místico, àquilo que não pode ser compreendido pela razão, mas que pode se fazer entender pelos sentidos. A sujeição pelo saber jurídico torna-se, tanto para os estudantes quanto mais para os leigos, uma brisa mística. De maneira tão abstrata e etérea que não se conseguiria apreender. A autoridade da Lei parece remeter ainda ao Divino.

Ressalta-se, no entanto, como afirmado por Bourdieu, que o Divino também é o processo na história. Ele está imerso num sistema de produção específico de códigos e esquemas no simbólico. (BOURDIEU, pág 3, 1989). Esta “aura de respeito” ainda pode ser relacionada ao que indica Bourdieu a uma reprodução costumeira que delimita este campo social. É a força de uma ideia que não se estabelece na verdade, mas na força de

convencimento que possui. Pela força destes agentes que a reconhecem e creem nesta ordem social, ao que parece religiosamente.

Como prática religiosa, a prática jurídica define-se na relação entre o campo jurídico, princípio da oferta jurídica que se gera na concorrência entre os profissionais, e a procura dos profanos que são sempre em parte determinados pelo efeito da oferta. (BOURDIEU, 2007, pág. 240).

Outro ponto em comum nas falas dos entrevistados sobre a escolha do curso diz respeito ao fato de “gostar de ler”, “ter talento para as ciências humanas”, “gostar de uma coisa mais intelectual”. Trata-se nas falas de uma vigília intelectual supostamente fundamental a prática jurídica e essencial no espaço acadêmico jurídico. Fala-se da necessidade de abstração da Lei, da supressão de uma complexidade real para uma intelectualidade objetiva, em que ou se é ou não da Lei.

Ao mesmo tempo, em que encontra-se o desejo da intelectualidade e da dominação do discurso jurídico, encontra-se falas como “não podemos tratar as pessoas como só mais um número de processo”, que parecem deixar escapar a recusa a um desleixo ou afrouxamento com o compromisso intelectual que a prática acarretaria. Indicando a recusa à aplicação de um estudo dos códigos que justificam casos, mas não o argumentam.

O Direito é feito na palavra, na delimitação de uma hora da verdade. Hora da verdade que modifica, legaliza ou condena. Os estudantes responderam, na totalidade da amostra, que “pretendem modificar muita coisa” como futuros profissionais de Direito. Percebe-se nas falas que modificar, transformar, aproximar são condições para a melhoria da prática. Porém, contraditoriamente, a totalidade da amostra também respondeu que gostaria de ter parte desta “estabilidade” e da “banalidade” da prática jurídica.

É uma delimitação binomial de uma verdade que está entre o liberto e o condenado, entre o mudar e o continuar; e que em círculos, satisfaria um sistema de sujeição não apenas econômico e social, mas intelectual e educacional. Dessa forma, pode-se apontar que:

Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar. (BOURDIEU, pág 8,1989).

*A definição de Direito e sua função*

“[O Direito] É um instrumento, uma forma de solucionar o conflito. Só que isso é bem romântico”! (R. M., 23 anos, 8º período).

Definir o que é o Direito e qual sua função pareceu seguir duas linhas de raciocínio: aquilo que deveria ser e aquilo que realmente é, de outra forma, o argumento da teoria e a justificativa do que é o exercício jurídico. Os estudantes distinguiram a teoria e a prática tendo como opostos, uma visão “romântica” ou “ideal” do cotidiano e daquilo que é possibilitado na realidade da prática jurídica. A função esteve ligada à utilização conveniente do Direito: “Garantir direitos para quem têm direitos”; e ao afastamento do ideal de justiça: “Se’ tornou muito banalizado a utilização do Direito”, o que remetia, em parte, ao conceito de justiça dos estudantes.

O mundo de abstração e de intelectualidade em que se argumentam os casos e se proferem verdades sobre estes é invertido nas falas. O ensino jurídico vai da Lei aos seus “casos”. A regra é dita e qualquer conflito deve ser justificado entorno dela. Do contrário os conflitos não são argumentados para o estabelecimento e entendimento das regras. Já está definido quem “têm direitos” e justificar sua garantia é o que resta ao jurista. Do contrário, argumentar sobre uma realidade em que alguns possuem direitos e outros não, parece estar fora da pauta na academia jurídica. A discussão da funcionalidade do Direito, dessa forma, está na operacionalização de um discurso que será aplicado e não construído.

Pareceu estar imbricado na função do Direito também um conceito de Justiça, representado nas falas dos entrevistados. De forma geral, o discurso dos estudantes sobre a função remetia a “ser justo”: garantir, mediar, transformar. Mas além da função mediadora, algo foi apresentado em todas as entrevistas: “Acho que ser justo é garantir o direito daquele que o possui... É garantir os direitos e também cobrar os deveres” (R. M., 23 anos, 8º período). Ser justo seria então garantir o direito de quem o possui, de outra forma, seria estar em vigilância a favor de uma ordem. O que se pretende “transformar” passa a ser um desejo despretensiosamente individual, romântico por fim, que não é adequado aos espaços acadêmicos.

Em outra fala, podemos observar a individualidade do ideal: “Quando você pega o conjunto de legislações do país, tem muita coisa faltando ou mesmo errada. Não existe tributação sobre grandes fortunas, não existe regulamentação de mercado ou dispositivos que dinamizem a máquina administrativa, o aborto ainda é crime, o casamento de homossexuais ainda não é legalizado... Os dispositivos criminais são repressivos e não preventivos. Nada disso contribui pra uma sociedade igualitária, que seria meu ideal de justiça”. (V. B., 23 anos, 9º período).

O valor individual do que é necessário para se “fazer justiça” passa a ser um movimento inteiramente independente. A autonomia do “ser justo” relembra o romantismo que parece não cabe à aspereza da complexidade de um sistema social. Por não dar conta de tamanha abstração – do Direito feito na palavra –, o exercício jurídico se defenderia na simplicidade do seu código, e na banalização das palavras medidas e aplicadas.

Por outro contorno, observa-se uma brecha na academia: discursar sobre o seu ideal é permitido, colocá-lo como possibilidade inverte a lógica e apreende o ideal, liberando seu existir, apenas nas ideias. Incitando o bacharel na busca pelo saber de uma configuração discursiva, mas negando espaço para as relações lógicas de seu conteúdo. O status da intelectualidade que perpassa o contexto da academia jurídica parece se perder entre reflexões tão ínfimas que não podem ser reconhecidas neste ambiente.

O estudante, dessa forma, parece calar sua inquietude romântica diante da aspereza da Lei. Podemos remeter esta paralisia entre a individualidade romântica e a produção maçante de justificativas em detrimento da Lei, a uma hostilidade citada por Duncan Kennedy (1970), entre professores e alunos, nas academias de direito. Esta relação hostil existe em consenso. O professor reproduz um ambiente de hostilidade e o aluno se sujeita a este no entendimento de que tal hierarquia não pode ser maculada.

Esta hostilidade no meio acadêmico traz em si a agressividade. Característica última que, ao que parece, deve ser cultivada no espaço acadêmico jurídico. O ensino jurídico, antes de uma reprodução, como dito anteriormente, dos laços sociais, é a garantia da estabilidade destes laços em meio aos conflitos na periferia da Lei. Cultivar a hostilidade e, por conseguinte a agressividade, no ambiente acadêmico é marcar estes futuros agentes do campo jurídico com as ferramentas de ataque e de defesa que precisarão ser levadas à prática. Tais ferramentas seriam essenciais na operacionalização do Direito.

O compromisso do profissional do Direito, nos discursos apresentados, esteve relacionado ao saber atuar no campo social, em saber falar daquilo que não se pode concretizar. Parece haver, de certa forma, um fascínio que brilha no pronunciar do saber jurídico, na atuação profissional: “Garantir justiça, mas sabendo demonstrá-la, sem muita imposição, assim sem quê nem porquê! Por que além de garantir justiça ele tem que saber solucionar um conflito?”. (F.C., 23 anos, 8º período). Não se pode exercer o Direito senão na cumplicidade, não haveria eficácia no discurso jurídico se não houvesse como um acordo entre aqueles que dominam a Lei e os que a suportam. Em resumo:

Forma por excelência do discurso legítimo, o direito só pode exercer a sua eficácia específica na medida em que permanece desconhecida a parte maior ou menor de arbitrário que está na origem de seu funcionamento. (BOURDIEU, 2007, pág. 243).

Assim sendo, os atores jurídicos são formados por um projeto que busca uma representação habilidosa, “sem muita imposição”, sem a utilização maciça da força, mas com a sutileza “assim sem pra quê nem porquê”, que possa ser observada e respeitada sem maiores questionamentos. O veredicto parece ser, portanto a forma da palavra autorizada, que é proferida por todos e diante de todos, em um ato performativo que categoriza e universaliza. De outra forma, os veredictos seriam:

[...] enunciados performativos, enquanto juízos de atribuição formulados publicamente por agentes que actuam como mandatários autorizados de uma colectividade e construídos assim em modelos de todos os actos de categorização (katègorein como se sabe, significa acusar publicamente), são actos mágicos que são bem sucedidos porque estão à altura de se fazerem reconhecer universalmente, portanto, de conseguir que ninguém possa recusar ou ignorar o ponto de vista, a visão, que eles impõem. (BOURDIEU, 2007, pág. 236).

O processo de sujeição pela linguagem (um instrumento simbólico), então, se aperfeiçoaria no Direito. Apontando, diante disto, o poder simbólico de nomeação, peculiar ao campo jurídico, em que os nomes dados criam as coisas nomeadas, em um processo de categorização. O Direito “faz” o mundo social e em sua atuação não se pode esquecer que ele é feito por este (2007, pág. 237).

## **Considerações Finais**

O estudo aqui relatado trata-se de uma tentativa para análise do reflexo das necessidades e desejos que unem o corpo social; das necessidades de previsão e controle da vida em sociedade, e da satisfação plena dos desejos produzidos nesse mesmo laço. A análise do Ensino Superior em Direito é, antes ou além de tudo, um estudo dos vínculos desta estrutura social. Para tanto, tal apreciação sobre a universidade deve focar-se no sistema de produção e conhecimento que vigora.

O desejo pela apropriação do discurso jurídico, que garante a legalidade universal define uma verdade particularizada e a executa legitimamente no meio social, deve ser (re)pensando como fator nomeador

de uma realidade. De tal forma, que parece ser de grande importância analisar e discutir a relação entre a formação universitária e o discurso de seus futuros operadores sobre o seu trabalho. Seria importante também verificar quais as adaptações discursivas que emergem durante a formação universitária entre a imagem externa (disseminada no âmbito social) e interna ao grupo (daqueles que se apropriam do discurso jurídico formal).

A universidade parece treinar o agente jurídico para a reprodução da ordem que vigora. O Direito é feito na palavra: garanti-la e transformá-la na ordem social é primordial em e para seu funcionamento. O indivíduo que opta entre os desejos do mundo, que escolhe por coisas anteriores a ele próprio, tem de ser conhecido no seu contexto e no que antecede este. O recorte, então, torna-se meramente didático; apenas condição para produzir na Academia. Mas a reflexão pode ignorá-lo, e, sobretudo refazê-lo.

Em termo da relevância desta pesquisa, ressalta-se a importância de uma reflexão mais profunda do Ensino Jurídico e de sua prática. Houve, na leitura das entrevistas, uma repetição das respostas que retornavam na contradição entre o bom e o mau uso (boa ou má instrumentalização) do Direito: o curso universitário passa a ser operacional, pautado na simplicidade dos opostos, legal e ilegal, que oscilam entre si. O estudo dos códigos denota aquilo que se pode ou não, realmente em alusão ao Poder.

Fazem-se necessários estudos que renovem a formação e a prática profissional sem o olhar de si para si, mas numa análise crítica não mais como justificativa, mas como propulsora de renovação da prática das profissões. É primordial que se coloque, então – num (re)tomar do pensamento derridiano –, perguntas que desloquem e (des)construam o projeto para e o significado do ensino jurídico, e para além disto, do ensino acadêmico.

## Referências bibliográficas

ADORNO, Sergio. **Os aprendizes do poder: O bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 2a. edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Senso Prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CHAUÍ, Marilena. (1999). **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999. Mais! 5-3 Brasil 500 D.C.

\_\_\_\_\_. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 2003.

DERRIDA, Jacques. **A Universidade sem condição**. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975 – 1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

KENNEDY, Duncan. **How the Law School fails – A Polemic**. 1 Yale Law Review Of Law And Social Action, 71, 1970.

\_\_\_\_\_. **The Political Significance Of The Structure Of The Law School Curriculum**. Seton Hall Law Review, Boston, v. 14, n. 1, p.2-16, 1983.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 1992.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Editora Perspectiva e Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

## AUTORES

**José Luis Simões** (Org.) - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005). Foi coordenador das Licenciaturas Diversas na Universidade Federal de Pernambuco (2007-2009), atualmente é professor adjunto e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas de Ensino e História da Educação. Pesquisa principalmente os seguintes temas: História da Educação, Educação Física Escolar, Teoria do Processo Civilizador e Cidadania.

**Fábio da Silva Paiva** (Org.) - Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2005), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2011) e realiza doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (início em 2012). Leciona na Faculdade Joaquim Nabuco (Recife - PE) e Coordena o Curso de Extensão Preparatório para a Seleção na Pós-Graduação em Educação, oferecido pela Pró Reitoria de Extensão (Proext) e atualmente é o Coordenador do Fórum de Educação Básica da Associação Nacional de Pós Graduandos (ANPG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: histórias em quadrinhos, prática de ensino, história da educação, violência, cultura, leitura e sociedade.

**Ruy de Deus e Mello Neto** (Org.) - Tem vínculo com o doutorado em educação da Universidade de São Paulo (na linha de Estado, sociedade e educação) e concluiu período de estágio de pesquisa na Harvard Graduate School of Education (Cambridge, MA/EUA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas públicas da educação e sociologia da educação. Trabalha em sua tese de doutorado pesquisando o impacto das recentes políticas de acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda adotadas no Brasil.

**Emanuel Meque Antonio** - Mestrando em Educação pela Universidade de São Paulo, possui graduação em Planificação, Administração e Gestão de Educação pela Universidade Pedagógica de Maputo (2010). Atualmente é Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique, em Maputo.

**Ernani Nunes Ribeiro** - Mestre em Educação (UFPE) na linha de pesquisa Didática da Educação Inclusiva, onde realizou uma pesquisa sobre o uso de imagens como recurso didático na educação de alunos surdos. Especialista em Ensino de História das Artes e da Religião (UFRPE) onde pesquisou o uso de artes plásticas no ensino de história para crianças surdas. Licenciatura Plena em História (FUNESO). Diretor-Acadêmico da Visibilidade Consultoria. Professor da disciplina Libras na Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE). Professor da disciplina Libras/Metodologia do Ensino para Surdos na Faculdade Santa Catarina. Professor da disciplina Libras e Sociologia da Faculdade Marista (FMR). Professor de linguística aplicada a Libras da Universidade Federal Rural de Pernambuco na modalidade de educação a distância. Atuou como colaborador/Pesquisador do Centro de Estudos Inclusivos, do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (CEI-UFPE). Possui proficiência em LIBRAS (PROLIBRAS-MEC-UFSC). Áudio-Descritor com formação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde tem realizado pesquisas e trabalhos na área de artes visuais e teatro. Intérprete de Libras com mais de 12 mil horas traduzidas e com experiência em bancas de concursos públicos federais e traduções de eventos nacionais e internacionais. Tem atuado como palestrante em diversos eventos, debatendo a temática da inclusão social e diversidade humana.

**Flávia Manuella Uchoa de Oliveira** - Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2010), com ênfase em Psicologia Clínica. Estudou por dois semestres no curso de mestrado da Universidade do Porto em Psicologia do comportamento desviante e da Justiça através da Cooperação internacional entre Universidades. Atualmente, trabalha com Psicologia Organizacional e do Trabalho, na Coca-Cola Guararapes.

**Hercília Melo do Nascimento** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Especialização em Residência no Programa Multiprofissional em Saúde da Família, na Universidade Federal de Pernambuco. Graduação em

Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade Federal de Pernambuco. Participação nos Projetos de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco “PRO-NIDE” e “Os pirrâias da UFPE: não quero moedas, quero dignidade”. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação, Educação Física Adaptada e Saúde da Família.

**Mariana Lins de Oliveira** - Professora Assistente do Departamento de Psicopedagogia, da UFPB. Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui graduação em Pedagogia pela mesma universidade. Foi professora substituta da UFPE no departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, e atualmente é tutora do curso de Especialização de Gestão de Redes Públicas da UAB. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, exclusão, Projovem, risco, políticas de juventude e política educacional.

**Vanira Maria Laranjeiras Lins** - Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal de Pernambuco e especialização em Aparelho Locomotor, pelo Instituto Nacional de Medicina do Aparelho Locomotor -SARAH. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora da Universidade Federal de Pernambuco desde 1985. Tem experiência na área de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, com ênfase em Aparelho Locomotor, atuando principalmente nos seguintes temas: cinesioterapia, terapia manual, cadeias musculares. Também possui experiência em Educação Física, especificamente na Educação Física Adaptada. Na área de Educação pesquisou sobre Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos, visando a inclusão/exclusão de pessoas com deficiência, em uma perspectiva de humanização.

**Wagner Rafaell da Silva Peixoto** - Possui graduação em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) e Especialização em Língua Portuguesa e suas tecnologias (2011). Foi Professor Substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Pesqueira) e Professor Contratado da Autarquia Educacional de Belo Jardim, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Interpretação de Textos nos cursos de matemática e Administração de Empresas; e Língua Espanhola I e II no curso de Letras. Atualmente é Professor efetivo do IFS (Campus Aracaju), em regime de Dedicção

Exclusiva. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Espanhol e Gramática Portuguesa. Possui também artigos publicados com a temática política-eleitoral em diversas mídias eletrônicas.

**Zélia Granja Porto** - Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (1981); Especialização em Psicologia Escolar pela Universidade Federal de Pernambuco (1987); Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e doutorado em Perspectivas Histórica, Comparada y Política Educacional pela Universidade de Salamanca, Espanha (2006). Atualmente é professora adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco, atuando principalmente nos seguintes temas: contextos integrados de desenvolvimento e educação infantil, trabalho infantil, formação de professores, educação de jovens e adultos, currículo, currículo e educação matemática. Atua no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos - Infância e Adolescência da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Este livro surge do acúmulo da pesquisa de jovens pesquisadores e remete a necessidade de popularização dos trabalhos desenvolvidos por discentes dos programas de pós-graduação pelo país. Por considerarmos que muitas vezes grandes trabalhos são relegados a publicações que quase nunca se popularizariam, resolvemos desenvolver este projeto de modo a possibilitar divulgação de pesquisadores ainda em início de carreira. Em resumo, apresentaremos resultados de trabalhos de mestrado e doutorado que dialogam direta ou indiretamente com a educação.

Apresentaremos seis artigos que não necessariamente dialogam entre si, entretanto são capazes de discutir os mais diversos aspectos relacionados à educação nas mais variadas nuances. Ao todo apresentamos aqui dez pesquisadores oriundos de diferentes instituições brasileiras e moçambicanas, mas que apresentam em comum novos estudos e perspectivas sobre a educação. Fica claro o caráter inédito de boa parte dos trabalhos e se mostra imprescindível que hajam oportunidades de publicação destes.



**PROEXT**  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

ISBN 9788541503303 -3

