





Educação,  
participação política e  
identidade cultural  
uma contribuição multidisciplinar para a  
formação docente no Tocantins



**JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE**  
**ANTONIO MIRANDA DE OLIVEIRA**  
(Organizadores)

**Educação,  
participação política e  
identidade cultural**  
uma contribuição multidisciplinar para a  
formação docente no Tocantins



**Palmas-TO**  
**2016**



**Reitor**

Márcio Antônio da Silveira

**Vice-reitora**

Isabel Cristina Auler Pereira

**Pró-reitor de Pesquisa e pós-graduação**

Waldecy Rodrigues

**Diretora de Divulgação Científica**

Michelle Araújo Luz Cilli

**Conselho Editorial**

Airton Cardoso Cançado (Presidente)

Christian José Quintana Pinedo

Dernival Venâncio Ramos Junior

Etiene Fabbrin Pires

Gessiel Newton Scheidt

João Batista de Jesus Felix

Jocyleia Santana dos Santos

Salmo Moreira Sidel

Temis Gomes Parente

**Projeto Gráfico, Revisão de Texto & Impressão**

ICQ Editora Gráfica e Pré-Impressão Ltda.

**Designer Responsável**

Gisele Skroch

**Impresso no Brasil**

*Printed in Brazil*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins - SISBIB

---

O48e Educação, participação política e identidade cultural: uma contribuição multidisciplinar para a formação docente no Tocantins/ Antonio Miranda de Oliveira. Juciley Silva Evangelista Freire – Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT, 2016.

246 p.

ISBN: 978-85-63-526-73-1

1. Educação - Tocantins. 2. Participação política - Tocantins. 3. Identidade cultura - Tocantins. I. Título. II. Oliveira, Antonio Miranda de. III. Freire, Juciley Silva Evangelista

CDD 371.81098117

---

Copyright © 2016 por Juciley Silva Evangelista Freire e Antonio Miranda de Oliveira

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
<b>PARTE I</b>	
<b>Formação docente: concepções e práticas .....</b>	<b>15</b>
1. O conceito de práxis em Marx e suas implicações para a educação.....	17
José Carlos da Silveira Freire	
2. Profissão e formação docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins .....	33
Vânia Maria de Araújo Passos	
3. A formação de docentes para a educação infantil: o curso de Pedagogia em discussão .....	61
Viviane Drumond	
4. Perfil de um programa de estimulação precoce: o papel do professor e a participação da família .....	87
Adriana Garcia Gonçalves	
Ana Paula Marques Leal Barbosa	
<b>PARTE II</b>	
<b>Democracia e participação: fundamentos sócio-históricos e culturais.....</b>	<b>107</b>
5. Conceito de democracia: reificação e historicidade .....	109
Juciley Silva Evangelista Freire	
6. Esfera pública, democracia e participação nas instituições sociais .....	129
Roberto Francisco de Carvalho	

### **PARTE III**

<b>Cultura, identidade e território .....</b>	<b>165</b>
7. O sertão e suas possibilidades: problematizando a construção da identidade do Tocantins .....	167
Reijane Pinheiro da Silva	
8. Campesinato e identidade territorial no Tocantins .....	181
Antonio Miranda de Oliveira	
9. Terras indígenas: os Akwẽ Xerente do estado do Tocantins .....	225
Layanna Giordana Bernardo Lima	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>245</b>

# Apresentação

Este livro, “Educação, participação política e identidade cultural: uma contribuição multidisciplinar para a formação docente no Tocantins”, organizado pelos pesquisadores Dra. Juciley Silva Evangelista Freire e Dr. Antonio Miranda de Oliveira, reúne textos que versam sobre temas de extrema relevância relacionados às concepções e práticas de formação docente, democracia, cultura e de identidade.

Por sua característica multidisciplinar, pela complexidade e relevância das temáticas abordadas, que demonstram a trajetória intelectual de docentes detentores de valiosa experiência acumulada em anos de docência e pesquisa, este livro se torna uma obra de referência e de leitura obrigatória para todos os que, por motivos acadêmicos ou profissionais, se interessam pelo assunto. O livro compreende nove artigos, em que as análises e reflexões representam bases relevantes para o aprofundamento teórico e prático dos conceitos abordados.

Na primeira parte do livro encontram-se quatro artigos, que abordam em profundidade a temática central “Formação docente: concepções e práticas”. Introduzindo o capítulo, o Dr. José Carlos da Silveira Freire, analisa “O conceito de práxis em Marx e suas implicações para a educação.” Nesse texto, problematiza a tendência de valorização da dimensão da prática nas políticas educacionais e na produção do conhecimento pedagógico em detrimento da formação com base em conhecimentos teóricos. Instiga o leitor à busca do sentido de práxis e apresenta questionamentos

sobre o significado que a prática vem adquirindo nos processos formativos e sobre o lugar da teoria no debate sobre a práxis. Para fundamentar a teorização sobre esses conceitos, o autor se referencia em Marx, Adorno e Vásquez.

Na sequência, a pesquisadora, Dra. Vânia Maria de Araújo Passos, traz extensa reflexão sobre a profissão docente e a relação de significados entre o profissional em formação e a profissão docente, com o intuito de compreender o processo formativo nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O texto aprofunda a discussão acerca da tensão e do conflito relativo à função docente, à articulação de conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos na profissão e à própria concepção de profissão docente. Incita o leitor à reflexão sobre as necessidades e interesses de enfrentar o fenômeno educativo vivenciado na escola, como cultura geral e profissional para o docente.

Complementando essa primeira parte da coletânea, a pesquisadora Dra. Viviane Drumond, aprofunda a reflexão sobre “A formação de docentes para a educação infantil: o curso de Pedagogia em discussão”, problematizando as políticas construídas para a formação docente da primeira etapa da educação básica. Ao mesmo tempo, analisa o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, com ênfase nas disciplinas de estágio supervisionado em creches e pré-escolas. O estudo destaca, ainda, as contribuições das pesquisas na construção da Pedagogia da educação infantil, enquanto referência para a docência com crianças pequenas.

Na sequência, as pesquisadoras, Dra. Adriana Garcia Gonçalves e Ana Paula Marques Leal Barbosa, por meio do artigo “Perfil de um programa de estimulação precoce: o papel do professor e a participação da família”, tratam da caracterização do papel do professor e da participação da família junto a um programa de estimulação precoce de uma cidade do interior do Tocantins. Como resultado desse trabalho, que foi categorizado em cinco classes: funcionamento da sala, formação geral e específica, recursos humanos no atendimento às crianças, rotina de trabalho e participação da família, o leitor encontra discussões que fundamentam as demandas necessárias para o trabalho com estimulação precoce e de modo especial, para a integração das áreas de saúde e educação.

Na segunda parte do livro, dois artigos estão focados na temática “Democracia e participação: fundamentos sócio-históricos e culturais”. O texto da pesquisadora Dra. Juciley Silva Evangelista Freire, intitulado “Conceito de democracia: reificação e historicidade” discute o conceito de democracia, a partir de uma perspectiva sociocultural de seu desenvolvimento racional e histórico. Adota como referencial analítico a teoria crítica, segundo a qual os conceitos expressam uma realidade histórica em sua totalidade e sintetiza a unidade de uma diversidade. As perspectivas teóricas estudadas são as discussões sobre a ênfase moderna na razão subjetiva e instrumental de Horkheimer e Adorno e sobre o pensamento unidimensional, que produz conceitos operacionais e reificados, e seu contraponto, o pensamento bidimensional, ou histórico-dialético, que opera conceitos universais, propostos por Marcuse. Fundamentada nessas perspectivas, analisa o pensamento de Norberto Bobbio, identificado com uma concepção de democracia reificada e o de Antonio Gramsci, que expressa o conceito de democracia histórico-dialético.

O outro artigo focado nessa temática é do pesquisador Dr. Roberto Francisco de Carvalho, que em seu artigo “Esfera pública, democracia e participação nas instituições sociais” busca, fundamentando-se nas teorias de Arendt, Habermas e Meszáros, entender se a esfera pública tem sido ampliada na sociedade atual e apreender elementos que indiquem a possibilidade de ampliação ou não de uma efetiva participação em espaços nos quais a esfera pública se amplia. Busca, ainda, compreender o cenário socioeconômico e político, com o intuito de averiguar se há tendência para a ampliação ou não da esfera pública, bem como elencar as implicações advindas desse cenário para a participação no processo de gestão das instituições sociais em geral e das escolas e universidades, em particular, assim como compreender a concepção de democracia em suas diversas abordagens e suas implicações para os governos e instituições sociais.

Finalmente, os três últimos artigos referenciam a temática relacionada à “Cultura, identidade e território”. O primeiro deles, da pesquisadora Dra. Reijane Pinheiro da Silva, intitulado “O sertão e suas possibilidades: problematizando a construção da

identidade do Tocantins”, apresenta uma análise sobre as representações identitárias presentes no discurso autonomista do Tocantins, bem como sobre as representações postas em circulação por meio de práticas institucionais pós-autonomia. Essas práticas institucionais referem-se aos projetos governamentais específicos para a área cultural, no período de 1992 a 2002 que, por meio de uma narrativa sobre a autonomia e sobre a identidade do Estado, convergem para a invenção de uma tradição tocaninense. O objetivo da reflexão é problematizar essas discussões sobre a identidade tocaninense, com foco na oscilação das representações sobre o sertão, que é negado no momento de divisão do estado associado ao atraso e decadência da região e reafirmado quando a intenção é forjar elementos necessários para dar contorno a uma identidade tocaninense.

O artigo do Dr. Antonio Miranda de Oliveira apresenta um panorama histórico do conceito de campesinato, sua constituição no debate teórico no Brasil e em outras localidades. Integra a perspectiva teórica com a realidade, apresenta dados de uma comunidade camponesa do estado do Tocantins e uma discussão mediada pela explicitação da condição histórica do camponês na sociedade capitalista com seu processo de subordinação, expropriação e recriação, no contexto das possibilidades de sua afirmação/negação, enquanto classe social que constrói sua identidade num território fundado nos seus modos de vida e de trabalho com a terra. Reflete sobre os modos pelos quais os camponeses continuam existindo, produzindo/reproduzindo material e simbolicamente novos modos de existência e nesse processo inventando educação e cultura como práticas humanas que alimentam novas e velhas identidades.

Finalmente, o texto da pesquisadora e doutoranda Layana Giordana B. Lima, intitulado “Terras indígenas: os Akwẽ Xerente do estado do Tocantins”, representa uma busca epistemológica acerca da etnia indígena Akwẽ na região com intuito de compreender o processo de conquista e construção do seu território. O texto analisa a história de contato dos Akwẽ, na região centro-oeste do Tocantins, assim como os grandes conflitos vivenciados com fazendeiros e posseiros com vistas ao entendimento da expansão

territorial e expropriação das terras indígenas, ao mesmo tempo em que discute o processo de povoamento e desenvolvimento econômico promovido pelo governo ao longo da história na região Norte do Brasil.

As análises presentes neste livro permitem uma profunda reflexão sobre questões de relevância crucial para o aprofundamento dos debates voltados à formação docente, democracia, cultura e identidade a partir de diferentes fundamentos teóricos, práticos e perspectivas. Os pesquisadores entregam à sociedade, por meio desta coletânea, uma preciosa contribuição, não só para o mundo acadêmico, mas igualmente para o aprofundamento do debate público sobre conceitos tão presentes na sociedade atual.

Ao agregar todos esses aspectos, este livro se torna uma leitura obrigatória para a comunidade universitária, para pesquisadores, professores da educação básica e leitores em geral, pois supre uma lacuna teórico-reflexiva e passa a representar uma referência na área.

*Dra. Isabel C. A. Pereira*  
Professora e Vice-Reitora da UFT



PARTE I  
FORMAÇÃO DOCENTE:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS



# 1.

## O conceito de práxis em Marx e suas implicações para a educação

José Carlos da Silveira Freire

A educação é uma prática social que participa da constituição do indivíduo ao lado de outras, como a família, associações e partidos políticos. Em sua forma escolar, constitui um fenômeno da sociedade moderna que institui um sistema organizado de educação estatal. Com essa estruturação, a educação escolar passou a ser objeto de políticas públicas com base em sistemas de ensino, o que promoveu sua organização administrativa e pedagógica, visando à formação da cidadania e do trabalhador requerido pelo sistema social e econômico. Assim, as funções político-pedagógicas da educação escolar estão condicionadas pela forma social e política que a sociedade e o Estado adquiriram na modernidade. No contexto da reforma do Estado brasileiro, nos anos de 1990, as políticas educacionais redefiniram a função social e política da educação escolar, visando adequar-se às exigências do processo de reestruturação produtiva e do novo papel do Estado.

Dentre as mudanças que afetaram a educação escolar, destaca-se a concepção de conhecimento e as suas formas de aquisição. O modelo de organização curricular passou a enfatizar a dimensão prática do conhecimento e a formação por competências, vistas como condição para o atendimento das demandas profissionais de um mercado exigente por uma formação geral e flexível. No campo da formação de professores o currículo por

competências apresenta-se como um novo paradigma de conhecimento, no qual os conteúdos constituem apenas meios para que os alunos construam suas competências, conforme preceitua o Parecer CNE/CP n.º 09/2001 (BRASIL, 2001).

Além disso, temos presenciado, entre pesquisadores e instituições envolvidas com a formação de professores, um esforço de apreender e ampliar o conceito de profissionalização, tomando como eixo a docência e seu desenvolvimento profissional. Isso parece consolidar a perspectiva de formação centrada na profissionalização da docência. Segundo Garcia (1999, p. 31), o professor como um profissional que toma decisões é a metáfora mais recente e já não enfatiza as condutas ou os aspectos pessoais do professor, mas sim os elementos cognitivos da sua atividade profissional.

Portanto, nas políticas educacionais ou na produção do conhecimento pedagógico, a tendência tem sido valorizar a dimensão prática da educação em detrimento da formação com base em conhecimentos teóricos. Tomando essa realidade como emblema, pretende-se problematizar a centralidade da prática nas políticas e na produção do conhecimento na área da educação. Entretanto, para entender o significado que a prática vem adquirindo na atualidade faz-se necessário responder aos seguintes questionamentos: que tipo de prática a educação produz? Prática ou práxis? O que é práxis? Ainda faz sentido falar em práxis na educação? Qual o lugar da teoria no debate sobre a práxis? Compreende-se que o entendimento adequado dos sentidos e significados destes termos passa pelo esclarecimento do termo práxis. Daí ser necessário estabelecer, como objetivo desta reflexão, a apreensão do sentido lógico e histórico do conceito de práxis.

Parte-se do pressuposto de que a forma como se elaboraram as questões e os objetivos de uma reflexão traz subjacente seu tratamento teórico-metodológico. Nesta perspectiva, o conceito de práxis requer uma abordagem marxista, devido ao seu caráter complexo e poder de ser mais bem apreendido pelo método dialético. Para tanto, será tomado como referência analítica dois textos que compõem a obra de Marx, os quais consideramos imprescindíveis para apreender o conceito de práxis, a saber: “Ideologia Alemã”, de 1845 e “O Capital I”, de 1867. A fim de comple-

mentar esta interpretação do conceito de práxis em Marx serão consideradas as reflexões de Adorno, no texto “Notas marginais sobre teoria e práxis”, e a de Adolfo Sanches Vásquez em sua obra “Filosofia da Práxis” (2007).

## Práxis – sentido etimológico

O sentido etimológico de um termo ou palavra geralmente é fornecido pela aceção que é conferida por algum dicionário, que se propõe a produzir uma definição considerando o significado consagrado tecnicamente. O caráter formal da definição de um termo induz os indivíduos a assumirem seu significado como algo natural e desprovido de algum interesse social, sem maiores problemas para o entendimento e a prática social. É o caso do termo “práxis”, de origem grega que, segundo Ferreira (1999, p. 1622), em seu dicionário, significa: “1. Atividade prática; ação, exercício, uso e; 2. O conjunto das atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à produção prática”.

À primeira vista, essas definições não apresentam nenhum problema ou contradição ao entendimento do termo práxis em sua constituição como realidade lógica e histórica. Todavia, representam apenas o ponto de partida em sua elaboração como conceito que revela uma realidade histórica determinada.

Na primeira definição, percebe-se que um dos termos se aproxima do significado original atribuído pelos gregos. Trata-se da práxis como ação que, para os gregos, expressa uma atividade da alma ou da razão em oposição ao prático no sentido de atividade como produção ou produto. Assim, Aristóteles (2007, p. 27-28) esclarece o sentido de ação:

Se, então, a função do Humano é uma atividade da alma de acordo com o sentido ou, pelo menos, não totalmente discordante dele; se, demais, a função que um determinado indivíduo particular exerce é genericamente a

mesma que exerce o virtuoso nessa atividade [...] apenas acrescentando à função em causa a superioridade conformada pela excelência (isto é, a função do tocador de cítara é apenas a de tocar cítara, mas o virtuoso é de tocar virtuosamente), se assim é, isto é, se admitimos que a função do Humano é uma certa forma de vida, se, por sua vez, essa forma de vida é uma atividade da alma e uma realização de ações conformadas pelo sentido; se ainda a função do homem sério é a de cumprir estas funções bem e nobremente, e se, finalmente, admitirmos que uma ação é bem realizada se for cumprida de acordo com a sua excelência específica – nessa altura, então o bem humano é uma atividade conformada por uma excelência, e se houver muitas excelências, será conformada pela melhor e mais completa.

Nessa perspectiva, o que caracteriza o ser do homem grego é a atividade racional, o intelecto, a parte racional da alma que responde pelo ato de compreender em oposição à dimensão prática que corresponde aos “produtos que delas resultam para além delas: o produto do seu trabalho” (ARISTÓTELES, 2007, p. 17).

Portanto, a definição de práxis como “atividade prática” ao lado de “ação”, evidenciada por Ferreira em seu dicionário, difere do sentido atribuído pelos gregos. Na verdade se opõe, pois a prática significa para Aristóteles literalmente produção ou fabricação, um tipo de ação que “engendra um objeto exterior ao sujeito e a seus atos”, ou seja, “*poiésis*” (VÁSQUEZ, 2007).

Desta distinção entre “prática” e “ação”, na acepção grega, deduz-se que a práxis é uma ação meramente racional, a despeito de que Aristóteles reconheça a existência da práxis no campo da ética e da política, mas sempre subordinada ou totalmente distinta da ação entendida como atividade teórica. A primazia da atividade teórica sobre a prática ou até mesmo sua oposição tem sido a marca histórica do conceito de práxis. Entretanto, no limiar da modernidade, no escopo da teoria materialista da história, o

conceito de práxis adquiriu outro significado. Marx elabora o conceito de práxis ao negar e superar o entendimento conferido por Hegel, no âmbito da filosofia idealista alemã, e por Feuerbach, no âmbito de seu materialismo contemplativo, como expressões da mistificação da relação entre teoria e prática.

## **O conceito de práxis em Marx e suas implicações na educação**

Revelar o conceito de práxis em Marx constitui uma tarefa complexa, uma vez que seu procedimento racional necessita ser compreendido como totalidade lógica e histórica. Como se indicou anteriormente, o conceito de práxis em Marx emerge de seus embates com Hegel e Feuerbach, que os conduziu à negação e superação da filosofia, entendida apenas como interpretação da realidade e de como concebiam a relação entre atividade teórica e atividade prática.

Nesse sentido, a gênese do conceito de práxis parte da consideração da consciência histórica do homem como sujeito criador e transformador da realidade, mesmo que de forma idealista ou teórica, como mera atividade da consciência e da ideia do trabalho como dimensão essencial que constitui o ser do homem, ainda que em sua forma social como trabalho alienado (VÁSQUEZ, 2007, p. 113).

No texto “A Ideologia Alemã”, de 1845, Marx se opõe ao idealismo alemão e ao materialismo contemplativo de Feuerbach que continuava a acreditar que era preciso libertar os homens de suas ideias errôneas, apenas trocando-as por outras de caráter humano, crítico ou egoísta, pensando que resolveria tal problema. Contudo, tanto Feuerbach quanto os neo-hegelianos, dirá Marx, esquecem que estão apenas opondo toda uma fraseologia a outra e que “não lutam de maneira alguma contra o mundo que existe realmente ao combaterem unicamente a fraseologia desse mundo” (MARX, 2008, p. 9).

Trata-se, portanto, de explicar a consciência com base na atividade prática material dos homens e não o seu oposto. Ou

seja, é necessário abstrair da realidade os verdadeiros problemas da humanidade, a fim de compreender como se produzem as representações, ideias e conceitos, pois “a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que são. O que eles são coincide, pois, com a sua produção. Isto é, tanto com o que eles produzem, quanto com a maneira como produzem” (MARX, 2008, p. 11).

Desta forma, depreende-se que a produção das ideias está ligada a atividade material dos homens, ou seja, seu pensamento e suas representações originam-se diretamente do seu processo de vida real. Assim, a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, que nada mais é do que seu ser social, ou seja, os homens em condições materiais de existência. Daí se conclui que é na esfera da “vida real que começa a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens”. Por isso, “não é a consciência que determina a vida, mas, sim, a vida que determina a consciência” (MARX, 2008, p. 20).

Ao revelar a verdadeira natureza e função das ideias, Marx elabora a concepção materialista da história bem como a teoria da práxis, da qual provém. Essa concepção da história tem como premissa o fato de que os “indivíduos determinados com atividade produtiva, segundo um modo determinado, entram em relações sociais e políticas determinadas” (MARX, 2008, p. 18). Portanto, a condição humana define-se pelo modo como o homem produz sua existência, a partir das condições materiais determinadas, que se apresentam independentes de sua vontade.

Nessa perspectiva, a consciência aparece como um produto social e não como sua causa. Originalmente ela surge apenas como consciência da natureza, puramente animal, produzindo um comportamento limitado dos homens entre si e a natureza. A necessidade de contrair relações com seus semelhantes para garantir sua sobrevivência engendra a consciência social, condicionada pelo seu ser social. Para Marx (2008, p. 26), “essa consciência gregária ou tribal se desenvolve e se aperfeiçoa posteriormente em razão do aumento da produtividade, do aumento das necessidades e do crescimento populacional”.

Entretanto, com a divisão do trabalho instaura-se a cisão entre trabalho material e trabalho intelectual, fato que condiciona a consciência a imaginar-se como algo mais do que “a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real” (MARX, 2008, p. 26). Fruto do antagonismo entre as relações sociais e as forças produtivas, a consciência se apresenta como se tivesse autonomia frente à realidade natural e social. Essa aparente autonomia da consciência frente ao real tem seu fundamento empírico na divisão do trabalho, na qual cada homem tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, sendo imposta pela lógica social da qual não pode sair, sob pena de perder seus meios de subsistência.

Portanto, a concepção materialista da história “não explica a prática segundo as ideias, explica a formação das ideias segundo a prática material”, isto é, os problemas oriundos da atividade humana não encontram solução em sua apreensão crítica pela consciência, mas unicamente pela transformação das relações sociais concretas existentes na sociedade (MARX, 2008, p. 36).

A transformação social, contudo, não acontece na consciência dos homens, mas em suas relações de produção que são condicionadas pela forma como o trabalho se organiza numa determinada sociedade. Apreender o trabalho, em sua forma genérica e particular, esclarece o verdadeiro sentido da práxis como atividade humana transformadora da realidade natural e social.

Marx empreendeu essa tarefa tomando como referência o trabalho tal como percebido pela economia política, ou seja, como atividade humana produtiva geradora de todo valor e de toda riqueza que aparece para o capital como “imensa coleção de mercadorias” que tem como forma elementar a mercadoria individual, cuja definição é a de ser “um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie” (MARX, 1988, p. 45).

Entretanto, dirá Marx, “a produção de valores de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para os capitalistas e sob seu controle”, o que permite apreender o processo de

trabalho em si e independente da forma social assumida por este, ou seja, “o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem” (MARX, 1988, p. 142).

Nessa perspectiva, é possível reconhecer e distinguir o trabalho como objetivação e alienação humana, ou seja, como afirmação e negação do ser social do homem, de sua humanidade. Em sua acepção geral, o trabalho pode ser compreendido como processo de regulação e controle do metabolismo entre o homem e a natureza. Marx (1988) explicita o sentido do trabalho como:

Atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1988, p. 146).

Este é o caráter universal do trabalho: objetivação humana, atividade em que o homem efetua uma transformação da forma da matéria natural, conforme um fim pretendido. Trata-se de uma atividade em que o homem “realiza, ao mesmo tempo, na forma natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 1988, p. 143).

Portanto, é o trabalho, como atividade prática orientada a um fim, o elemento que constitui o ser do Homem. A necessidade de objetivar-se pelo trabalho a fim de satisfazer necessidades humanas concretas realiza-se de forma mediada pelas atividades da consciência que prefiguram o resultado de uma atividade real, prática. A consciência opera as transformações no real como exigência deste, mas sempre a partir da produção de fins e de conhecimentos que se elaboram antes, durante e depois do processo de trabalho. Ou seja, sem a intervenção da consciência não há

trabalho humano, pois essa prefiguração ideal do resultado de uma atividade prática, real, é o que distingue a atividade do homem de qualquer outra atividade animal.

Como afirma Marx (1988, p. 146):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente.

Em suma, pelo trabalho o homem satisfaz necessidades pela mediação da produção de objetivos e conhecimentos socialmente partilhados que se materializam nos produtos efetivados por esta prática humana. O sentido de práxis em Marx revela-se no trabalho como objetivação humana, ou seja, como atividade prática orientada por um fim.

Entretanto, para efetivar o trabalho como práxis é necessário que o sujeito que age se aproprie da natureza em si e a converta em natureza humanizada para si, o que requer a conjugação de fins, objetos e meios concretos. Como já foi dito, fim é o objetivo que orienta o modo do agir humano. Objeto de trabalho são as coisas preexistentes na natureza, desprendidas de sua conexão direta com o conjunto da terra pelo trabalho humano. Ou seja, o objeto é a coisa extraída da natureza pelo homem tal como fora constituída por esta. Matéria-prima é todo objeto modificado pela mediação do trabalho humano, daí se dizer que “toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima” (MARX, 1988, p. 143).

Por último, tem-se o “meio de trabalho”. Esse se põe como uma “coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador

coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho”, a fim de viabilizar o processo de trabalho como objetivação humana. Na realidade, o meio de trabalho “serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto, atua como meios de poder sobre outras coisas.” Todavia, um objeto pode se transformar em meio de trabalho quando este é apropriado diretamente pelo homem, conforme o seu objetivo, como é o caso da terra que se apresenta como objeto geral do trabalho humano, mas pode vir a ser um meio de trabalho (MARX, 1988, p. 143).

O trabalho como objetivação humana se constitui na articulação de fins e meios, com vistas à transformação de uma realidade concreta, material. Em sua síntese do processo de trabalho, Marx (1988, p. 146) afirma que:

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso, uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado.

Trabalho é objetivação humana, adequado ao objetivo que visa a satisfazer necessidades humanas. Entretanto, sob determinadas condições sociais essa genericidade do processo de trabalho como objetivação humana transforma-se em alienação. No capitalismo, o resultado do trabalho humano é convertido em mercadoria, que encobre as relações sociais de produção estabelecidas entre os homens, transformando o processo e o produto do trabalho numa atividade alheia ao homem que nele se objetiva, mas não se reconhece. Isto acontece porque o caráter enigmático de produto do trabalho humano não se apresenta no momento da troca, pois seus produtores se relacionam apenas como possuidores de mercadorias que assumem seu lugar, ou seja, “as relações

entre os produtores [...] assumem a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho”, o capitalista compra e o trabalhador vende sua força de trabalho a ser gasta no processo de produção (MARX, 1988, p. 147).

Nessa perspectiva do trabalho, enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, dois elementos se revelam como condicionantes desta relação: o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho, portanto seus fins, objeto e meios são definidos e dispostos pelo capitalista e, como consequência do primeiro, o produto é propriedade do capitalista e não do produtor direto, do trabalhador.

Sob essa forma social, o trabalho é reduzido a mera mercadoria, meio para adquirir outras mercadorias de que necessita o trabalhador para sobreviver. O trabalhador, enquanto mercadoria, encontra-se alienado de sua atividade produtiva, dos produtos de seu trabalho e dos outros trabalhadores que compõem a sua espécie. As relações sociais deixam então de ser percebidas como resultados da ação humana na história, produzindo uma práxis reiterativa e alienada, o que compromete a unidade da teoria e da prática como elementos indissociáveis do trabalho entendido enquanto práxis humana transformadora da realidade social.

Compreendendo com Marx que o homem é um ser social e histórico, ou seja, que para produzir e reproduzir sua vida precisa objetivar-se em objetos do seu trabalho, o que supõe contrair relações sociais que se dão sob determinadas formas de organização da produção social, o fato do trabalhador ter uma relação alienada com seu trabalho não dissolve a essência de sua atividade, ainda que nela não se reconheça. A condição de alienado não retira de si a condição de objetivar-se, mas de se ver apenas como objeto de seu trabalho. Objetiva-se em si, não para si. As decisões relativas ao processo de trabalho, do objeto e de seus meios, transferem para o capitalista que o mantém como sua propriedade.

A fim de perpetuar a dominação do capital sobre o trabalho, o sistema social atua para que suas instituições e suas práticas se conformem a essa lógica que mantém uma aparente oposição entre atividade teórica e atividade prática. O que se oculta nesta

relação é o trabalho que continua a produzir valores de uso que são transformados em mercadoria na esfera das relações sociais.

O percurso analítico adotado neste texto para apreender o conceito de práxis em Marx tomou como referência a consciência histórica do homem como sujeito criador e transformador da realidade e da ideia do trabalho como objetivação e alienação humana. O idealismo hegeliano e o materialismo contemplativo de Feuerbach explicam a realidade a partir da formação das ideias ou do comportamento teórico, ao contrário de Marx que vê o real como obra da atividade prática, material, orientada por fins estabelecidos pelo sujeito. Por isto a afirmação de que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX, 2008, p. 20).

Portanto, Marx não vê o real como pura atividade do espírito ou abstração do homem, tão pouco como mera ação prática que dispense a produção de fins e conhecimentos. Aliás, como ele mesmo afirmou, a ideia de que a consciência se constitua como algo autônomo, independente da realidade é fruto de uma mistificação social do capitalismo, ao promover a separação do trabalho manual do intelectual. A consciência produzida por essa realidade social captou a relação entre atividade teórica e prática de forma invertida, ou seja, teoria e prática ora se opõem, ora se identificam. Mas qual é mesmo a verdadeira relação entre teoria e prática? Qual é a implicação dessa forma de compreender a relação teoria e prática para a educação na atualidade?

A reflexão sobre o conceito de práxis em Marx, realizada até aqui, apontou alguns elementos para o reconhecimento desta relação. Entretanto, a interpretação de Adorno sobre a relação teoria e práxis ajuda a esclarecer o conteúdo da práxis e suas possíveis implicações para o pensar e o fazer educativo em nossa sociedade.

Para Adorno (1995, p. 203-204), a questão que se coloca da relação teoria e práxis remete à historicidade de seus termos, bem como ao problema relativo ao sujeito e ao objeto, ou seja, “coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada”.

Portanto, o problema da práxis diz respeito à forma como o homem historicamente se apropria da realidade, ou seja, a racionalidade que orienta o seu pensar e agir refere-se então à questão do conhecimento. O autor se opõe tanto à razão objetiva, que menosprezava a prática em favor da teoria sem objetividade, quanto à razão subjetiva, que supervaloriza a prática, tornando a subjetividade seu mero instrumento. Segundo Adorno, é possível “formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática” (p. 204).

Todavia, essa possibilidade está condicionada à superação do sentido lógico e histórico que a prática e a teoria assumiram até hoje. Como a práxis nasceu do trabalho e este era destinado aos indivíduos que não dispunham de liberdade, construiu-se na antiguidade grega e medieval uma aversão a qualquer atividade de cunho prático. No contexto da modernidade há uma inversão, ou seja, “o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria”, isto é, passou-se da primazia da teoria à prática sem nenhuma mediação, esvaziando-se a prática de seu conteúdo e a teoria de seu papel transformador (ADORNO, 1995, p. 204).

Segundo Adorno, o primado da práxis dos tempos modernos se revela falso porque não se orienta por fins justificados humanamente, pois o que prevalece é a “tática sobre qualquer outra coisa. Os meios independizaram-se até o extremo. Enquanto servem irrefletidamente aos fins, alienaram-se destes”. Nesta lógica, parece que a práxis acontece independente da teoria e esta daquela (ADORNO, 1995, p. 216).

Contudo, a unidade da teoria e da práxis não se dá diretamente, “nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela”. A teoria “pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma”, sua relação com a prática é contraditória, ou seja, teoria e prática “não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade”, dirá Adorno (1995, p. 227).

De que forma esse entendimento da práxis em Marx interpretado por Adorno contribui para entender o fenômeno educativo? Mas o que é fenômeno educativo?

Como se afirmou anteriormente, a educação é uma prática social. Assim como as demais práticas sociais ela se constitui como uma forma específica de práxis humana, na medida em que participa de forma sistemática e intencional dos processos de constituição de subjetividades por meio do trabalho e de produção de sentidos para a existência humana, através daquilo que lhe é peculiar: a produção de fins e de conhecimentos como exigência da prática social mais ampla.

Todavia, a educação não conduz necessariamente à emancipação humana, apesar de ser propalada como um instrumento de inclusão social, ou seja, como superação da marginalidade social. No contexto da formação social capitalista, a ciência e seu procedimento racional encontram-se submetidos aos interesses do capital, conformando a educação como instância de apropriação de conhecimentos técnicos (ADORNO *apud* LEO MAAR, 1995).

Portanto, a função social que a educação cumpre está estreitamente vinculada aos objetivos de valorização do trabalho e da integração dos indivíduos à lógica de produção, distribuição e consumo capitalistas. No contexto de uma racionalidade subjetivista e produtivista, o trabalhador encontra-se incluído na lógica do capital. Para Adorno, é preciso fugir do enfoque educativo subjetivista, que prega a formação do indivíduo apenas em termos de sua conscientização, pois não se trata de aperfeiçoamento moral, uma vez que o indivíduo já internalizou a ética do capital, isto é, seu agir já está integrado à esfera do trabalho e da objetividade social.

Nesse sentido, não cabe expressar o problema da relação teoria e prática em termos de antagonismos ou de simples aderência que supõe haver alguma relação ou de identidade entre elas.

Ao conservar esse entendimento, dissolve-se na prática a distinção e a tensão existente nelas, o que implica cair numa mistificação que tem justificado o praticismo e o subjetivismo na educação. Na verdade, é preciso conceber essa relação como contraditória, onde “não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria”. Como afirma Adorno (1995, p. 229):

A práxis é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta. Na teoria, ela aparece meramente, e mesmo de maneira necessária, como ponto cego, como obsessão pelo criticado; nenhuma teoria crítica pode ser desenvolvida nos aspectos particulares sem subestimar o particular, mas, sem a particularidade, ela seria nula (ADORNO *apud* LEO MAAR, 1995, p.11).

O conceito de práxis revela-se, portanto, como síntese da relação entre teoria e prática no movimento tenso e contraditório da realidade que alimenta e é alimentada pela teoria como momento de sua negação e afirmação na construção e reconstrução do indivíduo enquanto ser social e ao mesmo tempo singular. A apreensão desse conceito altera a maneira de pensar e fazer educação, na medida em que contribui para desmistificar as falsas noções que impedem os homens de se verem como sujeitos de sua própria história.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001** de 08 de maio de 2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CNECP09.pdf>>. Acesso em: 22/05/2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio - Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

LEO MAAR, Wolfgang. Á guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. A Mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 45-78. v. I.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: MARX, Karl. **O Capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 145-147. v. I.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

## 2. Profissão e formação docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins

Vânia Maria de Araújo Passos

Há registros, na história da formação docente, da necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que contemplasse, de forma articulada, a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira. Esta necessidade integra-se ao ideário de todos os educadores e dos que participam, ao menos no discurso, das lutas pela educação pública de qualidade no Brasil, visando a alcançar “os parâmetros desejáveis para um país socialmente mais justo” (PENIN, 2009, p. 18).

As características históricas reforçam o fato de considerarmos “inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos” (HOBSBAWM, 2001, p. 36). Assim, ressaltamos as inter-relações de um presente que se vale do passado, não visando à construção de modelos ou a propor um retorno nostálgico ao passado, mas para visualizar o presente, no sentido de organizar o futuro, que está por vir, para ser um alerta que pretende minimizar a confusão ou a manipulação entre dados acumulados pela sociedade e a interpretação de uma realidade que se desenvolve em circunstâncias e contextos diferentes. O pensar histórico, nesse sentido, associa-se à reflexão que Chauí (2003, p. 6) faz sobre a formação, em que

antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.

Na educação brasileira, as marcas do passado que, por vezes, registram o não atendimento ao projeto social e educativo, são assumidas como referências, por parte dos membros da sociedade e dos próprios educadores, e tornam comum a naturalização e a conformação, ao menos em parte, da prática do não pensar, em profundidade e de forma integrada a interface dos fatores que envolvem a educação escolar, numa espécie de “alienação consentida” (TARDIF, 2006).

Entretanto, a historicidade, inerente à consciência e formação humana, evidencia as contradições e conflitos no modo de interagir e construir o conhecimento acerca da profissão, ao considerarmos os aspectos contextuais da atuação docente. Conforme Konder (2009, p. 100),

Na sua história concreta, o conhecimento científico – sob as condições de *alienação* criadas pela divisão da sociedade em classes – não se tem desenvolvido de maneira regular, contínua e uniforme, e sim de maneira bastante acidentada. Seria ingenuidade supor que em cada época possam ser sempre encontrados, em nítida oposição, de um lado o conhecimento científico e do outro o pensamento ideológico comprometido com a *alienação*.

Entretanto, a partir dos diversos aspectos que envolvem as práticas pedagógicas, o processo de profissionalização e de

constituição do profissionalismo, o início do século XXI é marcado por um forte investimento em pesquisas sobre o profissional da educação, bem como sobre o professor e sua formação, pois conforme Gatti e Barreto (2009, p. 15),

além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.

Destacamos, então, que no centro dessas discussões e propostas está o profissional docente, e que uma de suas funções, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no Art. 5º, Inciso IV, se refere à “promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 2).

A propósito, Nóvoa (2009, p. 12) relata que:

os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na *aprendizagem*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

Nessa perspectiva, consideramos que as discussões sobre a especificidade da profissão docente, seu campo de atuação e o processo de profissionalização se façam presentes nos cursos de formação de professores, sob diversas vertentes e aspectos, para que se constituam numa fonte efetiva de formação de novos profissionais docentes com clareza de posicionamentos para enfrentar os desafios

educacionais da sociedade e que, de fato, queiram estar e permanecer na docência. Segundo Guimarães (2009), a profissionalização envolve questões da profissão docente (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), da proletarianização, da precarização do trabalho docente, de autonomia e saberes profissionais, entre outras.

Essas questões perpassam pela discussão acadêmica, em que, dentre outras formas, a profissão é entendida “como construção histórica no mundo do trabalho, relacionada ao poder exercido por grupos ligados às ocupações, que se fazem valer como segmentos com saberes e códigos de conduta por eles estabelecidos” (GUIMARÃES, 2006a, p. 42).

Portanto, partimos do pressuposto de que ser professor é ser um profissional numa perspectiva ética e epistemológica específica, uma vez que ele desenvolve um trabalho que requer o conhecimento processual de um campo de saberes especializados e, ainda, que “o professor é um profissional cujo espaço principal de trabalho é o ensino” (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p. 26), sendo o ensino entendido como um complexo de relações entre ações e significações conceituais e “pressupõe uma adesão a um modo de produzir individual e coletivamente a existência” (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p. 26).

Contudo, a discussão acerca da docência como profissão envolve posicionamentos diversos, que se iniciam com a história das profissões, que recebeu uma forte marca da análise sociológica, uma vez que foi essa área - a Sociologia - que se preocupou em compreender o processo pelo qual uma ocupação ou uma atividade tornou-se uma profissão, além da busca por definir o que é uma profissão.

Freidson (1998, p. 53) afirma que “o termo ‘profissão’ está ligado intrinsecamente a determinado período histórico e apenas a um número limitado de nações desse período histórico”, e que

o caráter histórico do conceito e as muitas perspectivas sob as quais ele pode ser legitimamente observado, e das quais se pode extrair algum sentido para ele, frustram a esperança

de qualquer definição ampla aceita de valor analítico geral (FREIDSON, 1998, p. 62).

O autor ressalta que as profissões são analisadas a partir de: questões de conflito e de poder; da importância das relações econômicas, apontadas pelo marxismo e, ainda, que as profissões são abordadas a partir do status profissional e do poder sobre a política de Estado.

Nessa perspectiva, ainda segundo Freidson (1998, p. 36), o marxismo argumenta que tornar uma atividade como profissional “representa um elitismo injustificado que fortalece o sistema de classes e que seus ‘cercados sociais’ excludentes limitam as oportunidades (COLLINS, 1979) e interferem no funcionamento de um mercado de trabalho livre e supostamente eficiente”.

Entretanto, a partir dos escritos de Michel Foucault, registra-se a defesa de que profissionalizar uma atividade permite, também, proporcionar o avanço do conhecimento (FREIDSON, 1998).

Veiga (2008, p. 14) reforça o caráter histórico e, portanto, polêmico e polissêmico do termo, ao dizer, referindo-se à docência, que “a profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais - no caso os docentes”.

Segundo Contreras (2002, p. 31),

uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são sequer expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões de mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões.

Frente a esses posicionamentos, concordamos que é necessário concentrarmos nossos estudos e compreensão no processo histórico e cultural de construção conceitual, específico para cada atividade ou trabalho a ser realizado.

E, assim, por considerar a função de professor como uma profissão, este trabalho tem por objetivo apresentar a investigação acerca da profissão docente discutida nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A UFT é uma universidade pública da região norte do Brasil, que atende estudantes do curso de Pedagogia em quatro municípios do Estado do Tocantins: Tocantinópolis - situado ao norte; Palmas e Miracema - ao centro; e Arraias - ao sudeste do Estado.

Dentre a diversidade de tendências e conceitos que permeiam essa discussão, a profissão docente foi analisada a partir da abordagem feita por autores, como: Guimarães (2006a, 2006b); Nóvoa (1995, 2009); Hypolito (2002, 2005); Contreras (2002); Enguita (1991); Imbernón (2006); Arantes (2009); Veiga (1999, 2005, 2009) e Dubar (2009).

A partir dessa perspectiva, apresentamos por objetivo geral neste trabalho: compreender como e sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos cursos de Pedagogia da UFT tem sido desenvolvido.

Conquistar os objetivos propostos em qualquer pesquisa requer clareza acerca de como se fundamenta a coleta e a organização dos dados e informações. Essa trajetória nem sempre está clara no início da caminhada, uma vez que é construída, também, a partir da interação com o objeto de estudo e de como as questões se apresentam por meio da manifestação dos sujeitos envolvidos e das reflexões desencadeadas no pesquisador. Assim, adotamos o método na perspectiva Materialista Histórica Dialética (MHD), na busca de apreender o movimento histórico de construção e compreensão da profissão docente, expressa por dados qualitativos como: sua história, valores e significados. Valemo-nos, também, da quantificação de informações manifestadas em respostas aos questionários e decorrentes da análise de documentos.

A análise dos aspectos específicos que contribuem para a compreensão de como tem sido desenvolvido o conhecimento da

profissão docente nos cursos de Pedagogia da UFT foi organizada sob as seguintes categorias: 1) Ideário pedagógico; 2) Relação teoria e prática; 3) Contextualização; 4) Historicidade e 5) Trabalho docente. A partir dessa análise, foram identificados sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos cursos de Pedagogia da UFT tem sido desenvolvido e qual a contribuição desses cursos para que os discentes, futuros pedagogos, queiram ou não ingressar ou permanecer na profissão docente.

## Profissão e formação docente

As discussões acerca da profissão e da formação docente trazem em si uma marca histórica, em que elementos sociais e culturais do que significa ser um profissional se fazem presentes de forma peculiar.

Freidson (1998, p. 35) faz um relato das discussões acerca da profissão e destaca que “os anos 60 representaram um divisor de águas intelectual no estudo das profissões” em que foram produzidas “histórias ‘revisionistas’ das profissões e de suas instituições”. Mas a discussão conceitual de profissão, ainda de acordo com Freidson (1998, p. 51), está referenciada em dois grandes conceitos. Tanto como “um amplo estrato de ocupações prestigiosas, mas muito variadas, cujos membros tiveram todos algum tipo de educação superior e são identificados mais por sua condição de educação do que por suas habilidades ocupacionais específicas” (primeiro conceito), quanto ao “número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais particulares mais ou menos comuns” (segundo conceito). O autor também complementa que:

os primeiros escritos teóricos sobre as profissões se concentraram todos nesse segundo conceito - com um número bastante limitado de ocupações que compartilham características de especificidade consideravelmente maior do que a simples educação superior, e que são distintivas como ocupações separadas.

Nessa perspectiva é que diversos estudiosos apresentam posicionamentos que ora são positivos e consensuais no tocante à profissionalização docente, ora são negativos, porque se questiona sua validade e viabilidade. Contudo, discutir as questões que envolvem uma profissão e o alcance de seu profissionalismo supera a definição de traços gerais e avança para a investigação do processo de desenvolvimento da atividade ou trabalho, no sentido de contribuir para a produção e o partilhamento da inovação do conhecimento na área.

É consenso que o desenvolvimento da profissão docente varia em relação à função que deve ser cumprida e que o processo de profissionalização da categoria docente suscita questionamentos, considerando-se a finalidade da educação e a democratização social. Esses questionamentos trazem em sua origem a compreensão acerca do que é designado como profissional. Segundo Shiroma (2003, p. 61), “o termo ‘profissional’ alude a noções de competências, de credenciais, outorgando autoridade aos seus portadores, legitimada por um conhecimento específico. Por essa razão, cria expectativas de experiência prática e altos salários”.

A busca pela compreensão da especificidade ou da natureza do conteúdo profissional requerido para a atuação docente passa a ser alvo de conquista, por se considerar que aí deve concentrar-se o fortalecimento de competências, da autonomia e dos valores profissionais. E assim, verificamos enfoques e significações variadas, conforme o contexto sócio-histórico, cultural e político, para se discutir e pensar a profissão docente, destacando-se questões referentes às transformações no mundo do trabalho.

Codo e Vasquez-Meneses (2006) destacam que uma marca específica do professor é o “trabalho de educar”, que consiste num ato “de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é um ato de reconstruir os laços entre o passado e futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será” (VASQUEZ-MENESES, 2006, p. 43) e, assim, promover a aprendizagem do aluno.

Para que haja aprendizagem é necessário envolvimento entre professor e aluno de modo a atribuir sentido e significado à aprendizagem. E é nessa significação que Codo e Gazzotti

(2006, p. 51) expressam a “subjetividade do trabalhador” que, por sua vez, se relaciona com uma realidade objetiva.

O trabalho pode então ser analisado nestas duas esferas: uma objetiva e outra subjetiva. A esfera objetiva é a da transformação física, onde a árvore é transformada em cabana para proteger o homem das intempéries da natureza, por exemplo. Mas quando o homem atua sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades, ele lhe atribui um significado. Esta significação é o que caracteriza o subjetivo no homem, pois abre a possibilidade para que ele possa investir o produto de seu trabalho de energia efetiva.

Segundo Rosso (2008), Marx, numa análise das sociedades pré-industriais, afirmava que “o trabalho ocupa a pessoa como um todo [...]” e “emprega os componentes de afetividade ao relacionar-se com as pessoas, sejam os colegas de trabalho, os dirigentes das empresas e dos serviços estatais, os clientes” (ROSSO, 2008, p. 29). Entretanto, a Revolução Industrial e Informacional alteraram a forma do relacionamento com o trabalho, pois “o afeto foi expulso do trabalho” (CODÓ; GAZZOTTI, 2006, p. 49) e, de certa forma, impuseram a discussão acerca da racionalidade, da burocracia, da medida e da intensificação do trabalho, discussões essas que não se limitam às atividades industriais. Cada vez mais as áreas da saúde, educação e cultura, dentre outras, segundo Rosso (2008), necessitam aprofundar o estudo acerca da intensidade do trabalho.

Nessa discussão são evidenciadas questões intrínsecas e extrínsecas do trabalho docente. No dizer de Penin (2009, p. 26),

é possível categorizar as condições objetivas como determinantes extrínsecas ao trabalho, e as condições subjetivas como intrínsecas.

Condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local), e condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece - no caso do professor especialmente com os alunos.

Ao entrelaçar as discussões sobre a profissão docente e suas significações e transformações no mundo do trabalho, são inseridas questões de relações de poder e conflito, de gênero, de competência técnica e competência política, de autonomia, de intelectualização, de produção e avaliação, de precarização e/ou proletarianização do trabalho docente, de qualificação, dentre outras.

Compreender as significações profissionais, o aspecto da subjetividade, não significa invadir a individualidade do trabalhador, mas levar em consideração que, no trabalho, seja qual for a atividade profissional, envolvem-se relações humanas e pessoais que interferem no clima socioemocional do ambiente de trabalho e na qualidade social de vida. No caso específico da docência, destacamos que esta envolve não só as relações do trabalhador - o docente - mas, também, de outro ser humano - o discente - que, no ambiente educativo escolar, está em processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento da aprendizagem. E, nessa perspectiva, a formação inicial docente passa a ser entendida como um processo em que se discutem questões acerca da profissão e que considera o contexto mais amplo em que esta se desenvolve, ultrapassando os aspectos técnicos, e de forma integrada aos fatores mais amplos da sociedade.

Guimarães (2006a) destaca que a necessidade de correspondência entre as condições gerais (de formação, remuneração e trabalho) para atuação docente e a sua complexidade, articulada com a importância e a responsabilidade da função educativa, é fundamental para caracterizar a discussão sobre a profissão no processo de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Essa

discussão põe em evidência o enfrentamento “de lutas concorrenciais que se instalam nos espaços de produção e nos espaços de conhecimento” (CUNHA, 1999, p. 132). Nessa luta, portanto, faz-se presente a tensão entre a superação de aspectos técnicos e racionalistas e do campo de possibilidades para se exercer a profissão docente e alcançar seus fins na perspectiva da emancipação, da coletividade, da diversidade e da expressão do pensamento.

Penin (2009, p. 27) ressalta que há, na profissão docente, “talvez mais do que em outras profissões, a estreita relação entre fatores extrínsecos e intrínsecos”, devido à identificação do professor com a motivação para realizar seu trabalho, que, ao menos, deveria manifestar-se pelo “alcance do fim último da ação profissional - a aprendizagem do aluno”.

Entretanto, em meio à falta de clareza e/ou variedade de posicionamentos, não são poucos os estudiosos sobre o tema que revelam as ambiguidades que envolvem a discussão sobre a profissão e profissionalização docente. Não podemos deixar de considerar que há, também, a discussão dos estudiosos que são contrários a qualquer proposta de profissionalizar a docência, por considerá-la antidemocrática e contribuindo para a desigualdade (COSTA, 1996), ou ainda por caracterizá-la como um processo de treinamento que minimiza, reduz ou exclui a possibilidade de promover uma reflexão crítica, autônoma e emancipadora sobre sua atuação no mundo do trabalho.

Contudo, é importante destacar que os enfoques ou vertentes que se orientam para um processo de profissionalização atuam muito mais no campo de formação de conceitos, de ideias e de imagens, do que na concretude de ações e de conteúdos propriamente ditos.

Essa formação de conceitos de tal forma se entrelaça com o modo de vida dos seres humanos e por ele perpassa que, por vezes, pode gerar uma impermeabilidade para o processo de análise e reflexão sobre a opção adotada e desenvolvida, dos conteúdos e ações.

Dentre as diversas tendências ou perspectivas para se compreender a prática profissional docente, destacamos as apresentadas por Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e Contreras (2002),

que, por sua vez, subjazem a uma concepção de profissão e subsidiarão a análise dos dados neste trabalho. Essas tendências imprimem características de natureza técnica, burocrática, prática, extensiva, ideológica ou intelectual à profissão e ao trabalho docente, mas não são considerados, pelos autores, como fixas.

**1. Técnica** – todo trabalho tem como alvo a conquista de um *status* social a partir da comparação com as profissões consideradas tradicionais. Esta perspectiva é considerada clássica por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), em que adquirir esse *status* requer um conhecimento especializado, órgãos de regulação ético-profissional e autorregulação no controle do ingresso e no exercício profissional.

Contreras (2002) define que na vertente técnica o profissional adota uma abordagem de construção do conhecimento científico, por meio da pesquisa e da prática profissional, com ênfase na ideia de racionalidade técnica, em que desenvolver a “prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Podemos relacionar esse modo de compreender a prática profissional do professor, segundo Contreras (2002), à linha funcionalista da profissão em que se associa à preocupação principal da produção do conhecimento na perspectiva da pesquisa aplicada, em que a busca pelo diagnóstico, tratamento e resolução imediata de problemas é o resultado da aplicação do conhecimento científico no mundo real, conforme Shiroma (2003). Essa aplicação tem por finalidade conseguir os efeitos ou resultados desejados, fixos e bem definidos, a partir de conhecimentos produzidos no âmbito exterior à vivência e atuação dos professores, em que se estabelece uma relação hierárquica dos conhecimentos teóricos, como formulação de regras tecnológicas e de dependência de procedimentos para a atuação docente,

interpretando-os numa relação de causa e efeito; de antecipação e consequências (CONTRERAS, 2002).

Ainda segundo Contreras (2002, p. 102), “a racionalidade também se expressa como procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate ao serem fixadas como razões científicas e técnicas” e gera a falta de articulação entre os contextos técnico, político, cultural, teórico ou prático da profissão docente, o que sugere situações complexas e de incertezas.

**2. Burocrática** – o trabalho docente é regido ora por formas colegiadas, ora por procedimentos burocráticos externos orientados por aspectos técnicos. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) ponderam que é identificado o fortalecimento de práticas de diálogo entre a comunidade docente, nessa perspectiva, mas apresentam o risco do trabalho isolado em relação à comunidade externa da escola e a outros grupos docentes.

**3. Prática** – a docência é um trabalho que supervaloriza os saberes práticos e experienciais, moldados por valores e propósitos que os professores atribuem à sua própria prática. De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 51), “essa noção amplia o campo de questionamento ao enfatizar a necessidade de uma visão mais reflexiva e crítica sobre as ações (como faz Zeichner, por exemplo)”. Mas, também, pode distanciar os docentes dos objetivos mais amplos da educação.

Nesta perspectiva, Contreras (2002) se refere à postura reflexiva/prática do professor em que esse adota uma abordagem, pautada nos estudos de Schön (2000), e a reflexão assume um conceito que se originou de um movimento que busca resgatar o seu conhecimento frente às situações práticas do dia a dia no seu fazer docente, cuja ciência não deve ter um caráter normativo, *a priori*. Esse movimento se manifesta na

fundamentação de uma epistemologia da prática, em que se valoriza a “experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi [...]” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Schön aprofunda seus estudos sobre a aquisição de “tipos de competências” (SCHÖN, 2000, p. 29), essenciais para atuar em zonas indeterminadas da prática profissional, a partir do que ele denominou “ensino prático reflexivo.” Essas competências que se expressam em ações e não têm uma descrição objetiva por parte dos profissionais que a desenvolvem, inserem-se no âmbito do que Schön denomina conhecimento na ação, cujas características são construções dinâmicas. Conforme Contreras (2002, p. 107), “neste tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim está na ação”.

Entretanto, quando nos deparamos com situações surpresa, que não correspondem às nossas expectativas, podemos refletir sobre a ação ou refletir na ação. Segundo Contreras (2002, p. 107), “é a isto que Schön chama de reflexão-na-ação”, pois remete a uma sequência de ações em um processo de reflexão, na ação, nem sempre claras e definidas e apresenta uma distinção em relação às outras formas de reflexão com base em sua significação para a ação:

- a) Conhecer na ação que é um processo tácito, sem deliberação consciente, mas que funciona: há uma situação de ação;
- b) A rotina produz uma surpresa e, inerente à surpresa, é o fato de que ela chama nossa atenção;
- c) A surpresa leva à reflexão;
- d) A reflexão na ação tem uma função crítica;
- e) A reflexão gera o experimento imediato.

Contreras (2002, p. 114) ressalta que Stenhouse assemelha sua ideia de “professor como pesquisador” à concepção de profissional reflexivo de Schön, pois a pesquisa configura-se como instrumento de formação de professores, por concentrar-se na prática do ensino como ponto de partida e objeto de investigação para a melhoria da qualidade educativa, uma vez que contém critérios implícitos de valor que se manifestam na construção do saber docente. E, segundo Stenhouse, “é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir” (CONTRERAS, 2002, p. 117).

Zeichner (2008, p. 539) afirma que o denominado por Schön “conhecimento-na-ação”, na perspectiva do professor,

significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Entretanto, é necessário analisarmos o que vários autores citados por Pimenta (2002, p. 23) ressaltam sobre a perspectiva apontada por Schön, que ela supervaloriza o professor enquanto indivíduo, reforçando o praticismo e descaracterizando o caráter coletivo e emancipador do trabalho docente realizado na escola. Esses autores sublinham também que, a partir das limitações individuais e institucionais, não é possível, no trabalho solitário e isolado, refletir sobre mudanças e reduzir problemas em sua própria prática docente.

Zeichner (2008, p. 539) ressalta que

em meio à explosão de interesse em relação à ideia dos professores como profissionais reflexivos, tem existido também uma grande confusão sobre o que exatamente se quer dizer com o uso do termo ‘ensino reflexivo’ em casos particulares e se a ideia dos professores como profissionais reflexivos deveria mesmo ser apoiada.

O autor argumenta que o conceito de reflexão usado na formação do professor, conforme explicitado por Schön, tem minado o potencial emancipador e gerado uma “posição de subserviência do professor” (2008, p. 541), uma vez que não incorpora a análise social e política para desafiar a estrutura do trabalho docente e da educação escolar, tendo em vista uma conexão com lutas externas à educação para se construir uma sociedade mais justa para todos.

Outra questão, segundo Zeichner (2008), é a visão, que ainda prevalece na formação do professor reflexivo, de que a teoria é elaborada nas universidades e a prática nas escolas. A relação entre teoria e prática é ignorada e, portanto, desconsidera-se que esta relação contribui para a superação do praticismo. Relacionamos essa discussão à concepção escolarizada da formação apresentada por Nóvoa (1999), que, ao centrar a preocupação no professor reflexivo, propicia-lhes uma regra para a reflexão sobre seu próprio trabalho. Assim, ele destaca que, por meio de diversas instituições formadoras, “consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais” (NÓVOA, 1999, p. 14).

Nesse sentido, concordamos em superar as questões do imediatismo, do individualismo e da busca de estabelecermos passos para se realizar uma reflexão, uma vez que a lógica da reflexividade pode induzir os professores à apresentação de uma “única saída” (NÓVOA, 1999, p. 18) e reforçar neles uma responsabilização constante pelo insucesso da qualidade educativa da escola, na perspectiva da emancipação humana. Para Contreras (2002, p. 155), os professores, ao se depararem com sua insatisfação, experimentam uma situação em que “os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola” e reforçam a atuação profissional vinculada a uma autoridade burocrática, com forte influência sobre o bem-estar do professor e sobre sua relação com o trabalho que realiza.

Há uma tônica no meio educacional segundo a qual a reflexão ou a pesquisa deve proporcionar o novo, frente às situações do dia a dia docente. Entretanto, para Contreras (2002), uma das

contribuições mais importantes da visão dos professores reflexivos constitui-se como um dos problemas fundamentais, ou seja, o isolamento e o trabalho solitário como reflexo da autoculpabilização. O trabalho do professor é tido como solitário e invisível, uma vez que se privilegia a pesquisa acadêmica e, ao desconsiderar a “voz dos professores” e o contexto do conhecimento, reforça o silenciamento do professor.

**Extensiva** – destaca a definição de um currículo nacional, a ser desenvolvido pela colaboração, trabalho integrado de parceria e desenvolvimento profissional, em articulação com o contexto social mais amplo da educação e os resultados que a escola consegue alcançar. Entretanto, a sobrecarga com atividades que extrapolam a sala de aula, e até mesmo a escola, nos coloca diante da discussão a respeito da intensificação do trabalho.

Conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005), esta perspectiva é marcada pela diferenciação entre a profissionalidade restrita e extensiva, que representa um polo de amplo debate.

Na profissionalidade restrita, as habilidades docentes derivam da experiência; a perspectiva está no *aqui e agora*; os acontecimentos da sala de aula são tomados isoladamente; as metodologias são decisões de foro íntimo; a autonomia individual é valorizada; há pequeno envolvimento com aquelas atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino, tais como leituras de formação político-profissional mais amplas ou participação em atividades de formação em serviço que não sejam cursos “práticos” orientados a um saber-fazer; o ensino tende a ser visto como intuitivo por natureza – por vocação. Na segunda, profissionalidade extensiva, as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação; a sala de aula é percebida na relação com outros acontecimentos da escola; as metodologias de trabalho resultam da troca de

experiência com a comunidade docente; outras atividades são valorizadas, tais como literatura da área ou atividades de formação em serviço, tanto as de interesse mediato como as de interesse imediato; o ensino é visto como atividade racional mais do que intuitiva (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 51).

**1. Complexa** – envolve um alto grau de complexidade do trabalho docente quanto às questões de “planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa, etc.” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 53). Os autores ressaltam que essa perspectiva tem retirado o poder e a autonomia dos docentes no processo de discussão a respeito de currículo e objetivos finais da educação e reforçam a ideia de que essa situação tem se encaminhado para uma maior intensificação do trabalho, causando desgaste para a saúde.

**2. Interativa** – pautado pela heteronomia, requer um conhecimento especializado para resolver problemas que emergem na prática educativa, considerando-se a inter-relação com a diversidade cultural e a diversidade do ato educativo e seus valores, além de conhecimento da realidade e responsabilidade quanto às questões de ensino, currículo e avaliação.

Entretanto, Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 53) acreditam

que a heteronomia pode não ser uma alternativa satisfatória. Pensamos que formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas. Como indica Hypolito: ‘Profissionalismo tem que significar a melhoria do

trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino’.

As formas coletivas de exercer o trabalho docente se apresentam como uma alternativa para se investir no desenvolvimento da formação do professor no curso de Pedagogia. Ou seja, a docência, entendida como profissão, é um trabalho que requer formação teórico-prática com fundamentos articulados e integrados a uma reflexão coletiva dos aspectos técnicos, humanos e políticos; um trabalho em que o ensino não é um fim em si mesmo, mas interage com um contexto sociocultural mais amplo e requer a consideração dos aspectos objetivos e subjetivos que envolvem uma profissão. Conseqüentemente, a educação escolarizada visa à qualidade social de vida, que inclui a dimensão profissional e de ensino para o cidadão.

Compreendemos, ainda, que esta formação requer a busca pela análise do sentido e do conteúdo da prática reflexiva ou reflexividade, em consonância com as convicções referentes à prática educativa que, no dizer de Contreras (2002), é a formação do profissional como intelectual crítico, conforme as ideias de Giroux e Gramsci. Poderíamos dizer, também, que a intelectualidade, conforme Pimenta (2002) e Libâneo (2002), visa a uma reflexividade emancipadora e à tomada de consciência da teoria subjetiva e da cultura objetivada, decorrente de uma prática contextualizada. Para Contreras (2002, p. 157),

é preciso que os professores ‘intelectualizem’ seu trabalho [...], isto é, questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes.

Ainda segundo Contreras (2002, p. 158), o profissional intelectual crítico ou ainda “intelectual transformador” vincula-se às ideias de “autoridade emancipadora” que, por sua vez, devem estar ligadas “às ideias de liberdade, igualdade e democracia.” Destaquemos, aqui, que a autoridade vincula-se ao ser autorizado e a autorizar-se, a partir da consciência de que é capaz de realizar uma ação com fundamentação teórica, política, técnica e humana.

Essa perspectiva de profissional se empenha em resgatar a autoridade do professor frente ao ensino, no sentido de que, por meio do desenvolvimento de sua capacidade e, sobretudo, de seus conhecimentos articulados aos aspectos teóricos, técnicos, políticos, culturais e humanos, ele se constitui como ‘autorizado’ a trabalhar a docência para a construção de um “conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam abrir-se a um potencial de transformação”, conforme Giroux, citado por Contreras (2002, p. 159). Essa posição, segundo Contreras (2002, p. 161), “é claramente política e se articula em torno dos conceitos de cidadania, democracia radical, comunidade, solidariedade e emancipação individual e social”.

Contudo, Contreras (2002, p. 161) alerta que:

Esse desenvolvimento teórico também apresenta problemas. O caráter programático da obra de Giroux mostra qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, mas não como os professores que estão presos aos limites de suas salas de aula poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação à sua profissão.

Essa perspectiva de profissional pode encadear uma tendência ao excessivo conteúdo teórico sem articulação com a prática, uma vez que nem sempre há, na análise teórica, a reflexão sobre a que se destina o pensamento crítico. O espaço aqui demarcado para a formação do profissional intelectual crítico se in-

sere no campo da análise das condições sociais e históricas para a compreensão e o desvelamento da realidade, sob uma perspectiva que nos incita à inquietação frente às situações que precisam ser enfrentadas e que, por vezes, passam despercebidas. O conhecimento teórico pode não mudar a prática, pois não tem ação na realidade concreta, mas permite identificar desafios e compreendê-los ao ponto de ser possível organizar ações ou propor questões que sejam exequíveis. E, então, nessa vertente é possível articular o conhecimento, que perpassa por questões do intelecto, dos valores, dos hábitos, das atitudes e dos desafios educacionais que se apresentam no contexto escolar. E esse pensar se articula com o processo educacional visto como um *continuum* e com o sentido que o profissional atribui ao trabalho docente.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (2009, p. 18) reforça: “trata-se sim de afirmar que nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

De acordo com Contreras (2002, p. 165), esse posicionamento

requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existente em tais instituições.

A profissão docente, conforme assumimos neste trabalho, deve ser entendida como uma atividade que requer um processo de profissionalização, em que é necessário o desvelamento de seu conteúdo, seus interesses implícitos, de modo a confrontá-lo com a realidade concreta e com a prática educativa escolar desenvolvida pelo professor. De certa forma, isso implica provocar o movimento de ir além do imediatismo (reflexão crítica) e de um afastamento da realidade concreta (análise teórica), mas sem se

afastar da análise da situação educativa que se manifesta na educação escolar (análise prática) no sentido de propiciar aos futuros docentes, no caso específico do curso de Pedagogia, a compreensão dos elementos necessários para se interpretar o processo educativo e os fatores com os quais se inter-relacionam.

## **A profissão docente e os cursos de Pedagogia da UFT**

Consideramos que, na busca por evidenciar as características, qualidades, história e significados da profissão docente, faz-se necessário tornar explícito o contexto histórico da profissão e da formação docente e suas contradições, de forma radical, no sentido de ir à sua raiz e de compreender como elas se constroem e se relacionam entre si. Isto porque a compreensão da profissão docente revela, também, as relações intersubjetivas no processo de formação de concepções acerca da docência e esta se faz presente numa realidade objetiva, seja ela no campo da formação ou no campo de atuação profissional.

Diante das características dos docentes e discentes, que participaram desta pesquisa, destacamos a riqueza da experiência universitária, proporcionando o contato com a diversidade de vivências que reforçam o tensionamento, a contradição e o conflito entre o pensar e o agir de docentes, uma vez que cada grupo de docente formador encontrava-se numa fase específica da sua carreira profissional. Eles trazem para o curso de pedagogia o debate educacional, não só entre pedagogos, mas com os docentes de outras áreas das Ciências Humanas e Sociais. Isto propicia a discussão acerca do papel da universidade no processo de formação profissional, em interface com as questões culturais, técnicas, políticas e sociais, com suas singulares ambiguidades e polêmicas nos contextos da existência humana, do pedagogo e da profissão docente.

Identificamos que os câmpus com oferta de cursos de Pedagogia na UFT foram todos implantados nos respectivos municípios – Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis - após a criação do Estado do Tocantins, no ano de 1989. Considerando que, exceto Palmas, os municípios foram criados entre o século XIX

(Tocantinópolis – 1858) e início do XX (Arraias, em 1914 e Miracema, em 1948), esse é um dado que torna evidente a lentidão do processo para se compreender a educação superior como um modo de promover a cultura de um povo, ressaltando os limites e possibilidades para o seu desenvolvimento em diversas dimensões da sociedade, como por exemplo: ética, política, tecnológica e profissional, dentre outras. Os câmpus do interior apresentam um cenário de oferta com poucos cursos de graduação, sendo estes prioritariamente na área da educação, dificultando a discussão e interlocução entre as diversas áreas do conhecimento e da própria educação consigo mesma, uma vez que distam da sede da UFT entre 78 km e 517 km.

Nesse sentido, destacamos que a educação superior é inserida nos câmpus do interior como forma de atendimento à demanda estadual de formação de profissionais para o magistério, com vistas à melhoria dos níveis educacionais do Estado. E os dados contribuem, ainda, para a análise da profissão docente, a partir de questões como: a feminização do magistério, tanto entre os docentes formadores, quanto entre os discentes, futuros professores; o tempo de experiência e formação acadêmica dos docentes e a idade dos discentes no processo de formação de conceitos acerca da profissão docente. Destacamos que conforme o movimento contextual e histórico dos referidos cursos, não há consenso quanto à função de profissionalizar na universidade, em especial quanto à função docente.

Os dados apresentaram uma compreensão da profissão docente muitas vezes contraditória, pois se, por vezes, refletiam uma vertente interativa, como uma atividade que requer o conhecimento teórico metodológico, inter-relação com a diversidade cultural e a diversidade do ato educativo, além de conhecimento da realidade e responsabilidade quanto às questões de ensino e currículo, outras vezes aproximavam-se da concepção técnico racional ou funcionalista, motivados pela busca da solução imediata e pontual para problemas educativos sem considerar os contextos sociopolítico e pedagógico da profissão, reduzindo a docência à aplicação de técnicas e conhecimentos externos ao experiencial dos professores, numa relação linear de causa e efeito.

De forma sutil, torna-se presente a assimilação de uma cultura do trabalho solitário e isolado do futuro professor, distanciando-o da riqueza do projeto coletivo que subsidia a análise da realidade educativa. Entretanto, a compreensão da profissão docente e da formação universitária, expressa pelos dados, revela uma perspectiva simplista, em que o conhecimento, a inovação, a criatividade, a criticidade e a problematização se confundem com a reprodução impensada de ações que não apresentam intencionalidade educativa.

Concordamos com Souza (2008) na defesa de que superar a visão simplificadora da profissão seria desenvolver uma perspectiva de ensino que, dentre outros aspectos, se proponha a estimular o trabalho cooperativo com os alunos “não esquecendo que a mente não está apenas no cérebro de cada um, mas se estende entre os outros membros do grupo” (SOUZA, 2008, p. 59). E, ainda, que “aprender em cooperação pretende ser uma maneira de ultrapassar o vazio entre as aprendizagens experienciais dos alunos e a academia” (SOUZA, 2008, p. 62).

Ao associarmos a análise dos PPCs e as respostas dos docentes e discentes, identificamos que, apesar de haver uma proposta de formação do pedagogo (PPCs) condizente à construção de uma cultura geral de qualidade cognitiva, política, social e humana, no desenvolvimento curricular do projeto de formação, a discussão sobre a profissão docente se reveste de questões que não clarificam a especificidade da atuação docente e dificultam a compreensão do estatuto profissional do professor.

De certa forma, a partir da convergência da concepção interativa e das divergências entre os graus de concordância e os posicionamentos nas questões abertas, foram evidentes as dificuldades e contradições em compreender esta concepção, pelo fato de que tanto os discentes quanto os docentes solicitaram mais atividades práticas e técnicas, durante o curso, denunciando uma formação teórica distante da realidade educativa, numa vertente de concepção mais funcionalista da profissão docente, que supervaloriza os saberes práticos e a relação linear entre teoria e prática. Os dados nos indicaram que a concepção de formação é perpassada pela compreensão de que os conhecimentos teóricos

são supervalorizados em relação aos conhecimentos que se originam na prática docente. Também permitem interpretar como a reflexão coletiva sobre a relação teoria e prática de situações educativas é inexistente no contexto estudado. Percebemos ainda que a profissão, para nossos pesquisados, assume o caráter de individualismo e de imediatismo, na busca de solução de problemas pontuais, desvinculados de sua historicidade e do contexto sócio cultural, tornando-se distante a realização de um projeto coletivo de formação, não só no âmbito do curso, mas da Universidade.

Em nosso percurso do empírico ao concreto, através do abstrato das contribuições teóricas que estudamos, elaboramos nossas reflexões confrontando a teoria estudada e os dados empíricos e articulamos e organizamos o concreto pensado, compreendendo nosso objeto de estudo como fases contraditórias da realidade concreta estudada. Parece-nos desvelado que é necessária uma ação mais concreta, que ultrapasse o âmbito do discurso, por parte dos envolvidos nos cursos de Pedagogia da UFT e que seja resultante da análise e compromisso com uma formação docente que tem por objetivo o exercício profissional e o alcance dos fins educativos na perspectiva da humanização, da coletividade, da diversidade e da expressão e do movimento do pensamento.

## Considerações Finais

A discussão acerca da profissão docente enfrenta, historicamente, a distância entre a imagem que a sociedade e o Estado têm da docência e da sua função, para o enfrentamento dos desafios que se manifestam no processo educativo. Esta distância provocou, e ainda provoca, uma tensão e conflito na formação do professor quanto à função docente, à articulação de conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos na profissão e à própria concepção de profissão docente.

Inicialmente, constatamos que a constituição cultural de se conceber uma profissão passou por diversos significados que ora são favoráveis, ora são prejudiciais, no sentido de que profissionalizar pode promover um conhecimento crítico e transformador ou alienado.

No caso específico da profissão docente, a discussão teórica e conceitual nos leva a entender que há uma perspectiva epistemológica diferenciada, constituída por conhecimentos e saberes, construídos no cotidiano educativo escolar. Nesta construção é ressaltado o modo como cada indivíduo coordena e hierarquiza o pensar sobre a profissão docente e requer uma qualificação que contemple os aspectos objetivos (subjetivos) e intrínsecos (extrínsecos) da profissão.

Portanto, consideramos a docência como uma profissão e que a formação, na graduação, possibilita a abordagem de questões e temas que ampliam a significação de valores educativos, sejam teóricos ou práticos, objetivos ou subjetivos, tendo em vista o estabelecimento de uma relação intersubjetiva com o outro sujeito, com o mundo do trabalho e a profissão docente.

Nos PPCs dos cursos de Pedagogia da UFT, formar o docente como profissional na educação superior é uma proposta que não se reduz aos aspectos técnicos e práticos e ser profissional envolve uma relação de produção de conhecimentos e sua articulação com aspectos sociais, técnicos, culturais, políticos e, portanto, pertinentes à existência humana. E assim, desenvolver uma profissão significa manifestar uma concepção de vida, de mundo e de sociedade que se expressa no modo de pensar e agir do indivíduo em sua própria existência.

Mas o curso proporciona aos futuros docentes o desejo de que a formação os impulsiona a não se acomodar frente às inquietações e contradições com que se deparem e que os instigue à coragem e ao desejo de imergir no campo do conhecimento, para compreendê-lo em sua essência, o que significa verificar como a aprendizagem tem-se constituído fonte de reflexão, de autorreflexão, de diálogo consigo próprio e com os outros, na busca de alcance de um possível consenso, sem desconsiderar o dissenso.

Consideramos, então, que a práxis transformadora, a busca da reflexão, do pensar e do analisar a realidade com vistas à sua transformação, de alguma forma, nos cursos de Pedagogia da UFT, não tem alcançado os aspectos da subjetividade, no sentido de despertar nos discentes o querer investir e dedicar-se a um

trabalho que supere o imediatismo dos aspectos técnico-práticos e funcionalistas para a busca de solução imediata dos problemas educacionais.

Evidencia-se a importância da questão epistemológica da profissão docente, que não se limita a discutir um conceito ampliado (ensino e gestão) ou restrito (ensino) da docência, pois é uma profissão que requer a vinculação mais próxima com a vida social, cotidiana e concreta, revelando sentidos. A dinâmica da realidade educativa não é compatível com o conformismo ou a naturalização de fatos e de teorias e nos incita a pensar o movimento do pensamento e da reflexão acerca das necessidades e interesses de enfrentar o fenômeno educativo vivenciado na escola, como cultura geral e profissional para o docente.

## BIBLIOGRAFIA

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 24, set/dez. 2003. Disponível: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 30/08/2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Presidente: Edson de Oliveira Nunes. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, C. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência**. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 19, n. 64, p. Setembro. 1999.

ENQUITA, M. F. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação 4**, Porto Alegre, 1991.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo**. São Paulo: UNESP, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para mercado ou para a autonomia? Papel da universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2006a.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores:** saberes, identidade e profissão. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006b.

HOBBSAWM, E. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HYPOLITO, A. M. Trabalho Docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: CUNHA, M. I.; VEIGA, I.P. A. (Orgs.). **Desmitificando a Profissionalização do Magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KONDER, L. **Marxismo e Ideologia:** contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PENIN, S. Profissão Docente e Contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão Docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

SOUZA, R. C. C. R. de. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: Galvão, Afonso e Santos Gilberto Lacerda dos (Orgs.) **Educação:** Tendências e Desafios de um Campo em Movimento. Coletânea. 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPEd, Taguatinga, DF, 2008. Volume 2.

UFT. **Planejamento Estratégico (2006 – 2010):** por uma universidade consolidada democrática, inserida na Amazônia. 2. impressão. Palmas, 2006a.

UFT. **Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDE.** Palmas, 2006b.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

### 3.

## A formação de docentes para a educação infantil: o curso de Pedagogia em discussão

Viviane Drumond

A formação de professoras<sup>1</sup> de educação infantil, em nível superior, começa a ser discutida, com maior vigor, no final do século XX, em virtude das especificações da LDB (Lei 9394/96), que propõe em seu artigo 87, § 4º, que “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Buscando-se equiparar às tendências internacionais mais recentes, com a elevação dos patamares de formação docente nos países ricos, a Lei 9394/96 estabelece que a formação docente para a educação básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação, admitindo o funcionamento temporário dos cursos normais de nível médio.

Em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior. “Após os dez anos estipulados pela Lei, o Censo Escolar de 2006 já não registra cursos de formação de professoras em nível médio” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 55).

---

<sup>1</sup> A opção pelo feminino genérico se deve ao fato da profissão de docente de educação infantil ser historicamente exercida por mulheres, caracterizando-se como uma profissão de gênero feminino.

Essa mudança de amplas consequências e realizada tão rapidamente suscitou indagações tais como: a possibilidade de os cursos superiores cobrirem a vasta área do território nacional, mesmo com a interiorização das instituições de nível superior tanto públicas como privadas; sobre as condições de funcionamento e financiamento dos cursos, bem como sobre a qualidade da formação oferecida. Dadas as novas exigências legais, como seria de se esperar, observa-se no período pós-LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível médio e até mesmo professores leigos, com formação de ensino fundamental (completo ou incompleto). Com estas mudanças a oferta de cursos de licenciatura à distância tem aumentando em todo o país consideravelmente (GATTI; BARRETO, 2009), além de cursos de licenciatura em faculdades privadas com carga horária reduzida e qualidade questionável.

Durante a década da educação, de 1997 a 2007, previu-se a criação de políticas de formação profissional para a educação básica para formar os quadros docentes em nível superior. Com relação à formação das professoras em geral, várias têm sido as investidas do governo brasileiro no sentido de implementar seu projeto de reforma educacional por meio de aprovações pontuais de pareceres e resoluções, além de decretos presidenciais, uma vez que:

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (FREITAS, 1999, p. 18).

Apesar de garantir que num prazo de dez anos as professoras deverão possuir formação em nível superior, a LDB criou

uma nova modalidade de curso no âmbito educacional, o ‘normal superior’, que no interior dos institutos superiores de educação encarregar-se-ia da formação de professoras de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Diz o Art. 62,

A formação para atuar na Educação Básica far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como formação mínima para o exercício no magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

O Art. 63 afirma que o curso Normal Superior será destinado à formação docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

O curso normal superior, considerado o *locus* preferencial para a formação de professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, foi uma das questões mais polêmicas, objeto de diversos encaminhamentos. Freitas (1999) considera que a situação criada pela LDB é ainda mais complexa e retoma algumas questões polêmicas, já superadas pela produção acadêmica, ao admitir a formação desses profissionais em nível médio e ao criar o curso normal superior em substituição ao curso de Pedagogia e localizar a formação dos especialistas (administrador, coordenador e orientador), no curso de pedagogia, separada da formação de professoras.

De acordo com Kishimoto (1999), o legislador ressuscitou a figura do Instituto Superior de Educação nos artigos 62 e 63 da Lei 9394/96. Já nos primeiros tempos da República, a escola Normal Superior, por um curto espaço de tempo, formou profissionais para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, nos institutos superiores de educação, anexos às universidades. De forma que ideias gestadas e abandonadas no início

do século XX foram recuperadas pela Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996.

A Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope) apresentou o seguinte posicionamento em relação à criação dos institutos superiores de educação e do curso Normal Superior:

A Anfope tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação e pretende separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e do ensino, ou dos especialistas. [...] A criação de novos cursos e instituições como os institutos superiores de educação e o Curso Normal Superior, específicos para formação de professores, é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais (FREITAS, 1999, p. 22-23).

O que se pode pensar de um curso a ser encaminhado de forma isolada da formação de todos os demais profissionais? Apesar de ampla discussão acadêmica e participação dos diversos segmentos sociais que defendem a educação como um bem público e não como um negócio, é a concepção articulada às reformas educacionais, encaminhadas pelo governo, que dá sustentação ao projeto que criou o curso Normal Superior para a formação das professoras da educação básica nos institutos superiores de educação.

A proposta do curso normal superior, além de conceber a formação das professoras de forma isolada, em relação à formação em nível superior dos demais profissionais, apresenta uma proposta de curso com carga horária reduzida e pouca exigência do nível de formação das professoras docentes. Esse encaminhamento tem por base o princípio do aligeiramento da formação no seu sentido mais perverso, pois ao invés de capitalizar a experiência prática dos

estudantes, desafiando-os a aprofundar a reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer. Aliada a isso, a retirada da formação das professoras da educação básica dos cursos de Pedagogia nas universidades também significa a separação entre formação profissional e formação universitária (FREITAS, 1999; CERISARA, 2002).

Após a proclamação, na LDB, da necessidade de todos os professores e professoras da educação infantil e do ensino fundamental possuírem formação específica e em nível superior, fica evidente que, dentro do quadro das reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro, essa formação, que historicamente tem sido realizada nos cursos de Pedagogia das universidades, foi fortemente ameaçada ao conceber o professor como técnico e não como intelectual e considerar-se que a formação universitária deva ser para os especialistas da educação (ANFOPE, 2001).

A gestão dos documentos relativos à formação de professores na última década se deu em meio a embates políticos entre dois projetos distintos. Por um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considera a universidade como lugar privilegiado para essa formação; defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática e concebe o professor como intelectual. Por outro lado, o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação, que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação dos professores das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel do professor a mero executor de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (ANFOPE, 2001).

A intensa mobilização dos professores ocasionou mudanças de postura do Governo Federal que, por meio de outro decreto (Nº 3555/2000), substitui a palavra exclusivamente, por

preferencialmente. Ou seja, os professores e as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental poderão continuar a serem formados, também, no curso de Pedagogia, ainda que a política educacional indique a preferência pelo curso Normal Superior (ANFOPE, 2001).

Depois de muita discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece-se um consenso: que todos os professores que trabalham com a educação básica devem ter curso em nível superior. A mobilização dos professores e professoras no interior das faculdades de educação e nas universidades públicas em apoio às decisões gestadas nas discussões promovidas pela Anfope e outras entidades conduziu o projeto “curso Normal Superior” ao fracasso, consolidando o curso de Pedagogia como o *locus* da formação de docentes para a educação básica.

Nas últimas décadas, de um modo geral, os cursos de Pedagogia vêm sofrendo um intenso processo de revisão de sua estrutura curricular, procurando ajustar seu projeto pedagógico às necessidades apontadas pela comunidade acadêmica e pelos seguimentos sociais, comprometidos com a qualidade da escola pública e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem conduzido esse movimento nos vários encontros nacionais (BRZEZINSKI, 1996).

O projeto de formação de professores e professoras para a educação básica, defendido pela Anfope, vê-se contemplado com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (DCNP) - Parecer CNE/CP N° 5/2005; Parecer CNE/CP N° 3/2006. Diz o Art. 4° das DCNP:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/MEC, 2006).

A partir das DCNP/2006 ficou claro que o curso de Pedagogia destina-se a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, exigindo agora conteúdos teóricos e estágio voltado também à educação infantil, além dos anos iniciais do ensino fundamental, na formação das futuras professoras de crianças pequenas. De acordo com o Art. 5º das DCNP:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente.

Com relação à educação infantil, o Art. 5º afirma que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social.

Deste modo, a área da educação infantil se vê contemplada nas novas DCNP, com a inclusão no curso de Pedagogia da formação de professoras para atuar em creches e pré-escolas. Embora, a partir deste momento, outras questões são postas de modo a problematizar a formação de professoras de educação infantil no interior do curso de pedagogia.

## **Educação infantil e Pedagogia: elementos para discutir a formação docente**

Tradicionalmente, os cursos de Pedagogia estiveram voltados para a escola com o objetivo de formar especialistas (administrador, supervisor e orientador educacional), além de

professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para as disciplinas pedagógicas do ensino médio (magistério). Alguns cursos de Pedagogia faziam constar na sua estrutura curricular, no máximo, uma disciplina voltada à educação pré-escolar; já outros não apresentavam nenhuma disciplina para discutir a educação das crianças com menos de sete anos de idade. As disciplinas destinadas à educação da criança pequena começaram a se estabelecer nos cursos de Pedagogia nos últimos anos, principalmente no período pós-LDB.

A partir de 2006, as faculdades no Brasil, públicas e privadas, passaram por um processo de reelaboração de seus projetos de curso para atender as exigências postas pelas novas DCNP. Porém, como resultado deste processo, no que diz respeito à educação infantil, pode-se observar a inclusão de duas ou três disciplinas (GATTI; BARRETO, 2009) que discutem especificamente a educação infantil, enquanto o restante do currículo do curso continua privilegiando os conhecimentos voltados para a escola, minimizando os estudos a respeito das creches e pré-escolas.

Quanto à formação de docentes para a educação infantil, a situação mostra falta de ênfase quanto à especificidade da educação infantil, como se esta pudesse ter como base a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Falar da docência na educação infantil é diferente de falar da docência na escola de ensino fundamental e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho docente com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, sejam respeitadas e garantidas. A docência na educação infantil tem características peculiares, que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar, como destaca Rocha (1999, p. 62):

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes

áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).

A inclusão da educação infantil no sistema educacional, como primeira etapa da educação básica, impulsionou o interesse da pesquisa acadêmica sobre a criança pequena e sua educação em espaços coletivos, como as creches e as pré-escolas. Então, a educação da criança em espaços distintos do privado/familiar passa a ser tomada, com maior intensidade, como objeto da pesquisa na área das ciências humanas e sociais.

Rocha (1999, 2001) analisou a produção de pesquisas em educação infantil no Brasil, a partir dos trabalhos apresentados na Anped, no período de 1990 a 1996, sobretudo no GT de Educação da criança de 0 a 6 anos. Mostra que ao final dos anos de 1990 identifica-se uma acumulação de conhecimentos sobre educação infantil com origem em diferentes campos científicos que têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, o qual é denominado pela autora de ‘Pedagogia da Educação Infantil’. Começou a se difundir no discurso pedagógico a necessidade de se “construir uma Pedagogia para a educação infantil”. Essa Pedagogia vem sendo considerada como um “campo de conhecimento em construção”.

Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da educação infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança (ROCHA, 2001, p. 31).

No entanto, as discussões próprias da educação infantil são ainda incipientes e periféricas nos cursos de formação de professores e professoras para a educação básica (GATTI; NUNES, 2009). O foco privilegiado de atenção continua sendo a instituição escola e o ensino fundamental, com métodos de ensino voltados para a aprendizagem das crianças a partir dos sete anos de idade (FARIA, 2005). A instituição de educação infantil é diferente da escola, o cuidar e educar de crianças pequenas requer da professora conhecimentos específicos e, portanto, diversos daqueles da educação escolar.

A pouca clareza do que seja o trabalho da docente de educação infantil tem contribuído para conduzir a educação infantil ao reboque das práticas educativas produzidas nos anos iniciais do ensino fundamental (KISHIMOTO, 2002), o que tem conduzido à produção de práticas conhecidas como “escolarizantes” na educação infantil, quando as crianças são precocemente submetidas a um processo de alfabetização e numeração.

Como observa Abramowicz (2003, p. 16), no contexto da realidade brasileira, as crianças têm sido submetidas a práticas escolares, mesmo na educação infantil, que tem outros objetivos:

[...] o atual processo de escolarização das crianças pequenas [...], ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz, trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais.

Portanto, discutir a formação docente para a educação infantil implica problematizar os cursos de formação inicial de professores de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido

produzidos nestes cursos, de modo que contemplem a singularidade da educação infantil e ofereçam subsídios para as professoras atuarem em creches e pré-escolas. Assim, na formação de professoras de educação infantil:

O que deve ser focado é a construção de uma Pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolar, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambientes coletivos, na produção das culturas infantis (FARIA, 2005, p. 1016).

Dessa forma, defende-se que o/a professor/a que irá trabalhar com as crianças pequenas tenha uma formação específica que valorize as crianças e suas culturas, que saiba brincar, e que esteja preparado para lidar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo próprio da criança (FARIA, 1999, p. 20).

Na educação infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças, o que na maioria das vezes encontra-se sempre às voltas com possíveis imposições de práticas próprias do modelo escolar. O fato de preceder a escola de ensino fundamental não deve retirar da educação infantil aquilo que a singulariza, como enfatiza Marcos Freitas (2007, p. 10-11):

É na singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas, que o trabalho com a criança pequena ganha uma tonalidade própria. [...] é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tão pouco é o triunfo da prática sobre a teoria. [...] Mas se não é o imperativo da

prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é “estritamente seu” a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria “cultura da infância”.

Quando a LDB inclui a educação infantil na educação básica e as DCNP definem que o curso de Pedagogia formará professoras para atuar em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental, coloca-se para a Pedagogia o desafio de problematizar a formação de professoras de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos. No entanto, as discussões sobre formação de professores não têm privilegiado a formação de docentes para a educação infantil e, por outro lado, a produção sobre esta temática na área tem se limitado às discussões no âmbito próprio. Deste modo, o diálogo entre as áreas de educação infantil e formação de professores poderá trazer contribuições para a Pedagogia e, conseqüentemente, para a formação de professoras de crianças.

## **Os Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Pedagogia: a educação infantil em pauta**

Os estudos sobre os cursos de Pedagogia na década de 1990 geralmente tratavam de sua identidade e campo de estudo. A discussão que envolve os cursos de Pedagogia neste período trata de sua natureza: se deve formar especialistas ou professores, ou seja, se a Pedagogia tem afinidades com ciências da educação e, portanto, restringe-se ao aprofundamento de estudos na área ou se envolve também questões de formação docente. De acordo com Kishimoto (1999), há poucas informações sobre o aparecimento dos cursos de Pedagogia nos anos de 1930 e menos ainda sobre a formação de profissionais de educação infantil já nesta época.

André (1999), analisando a pesquisa acadêmica sobre formação de professores no período de 1990 a 1998, encontrou 410 trabalhos, entre teses e dissertações, que tratam do assunto, sendo que 72% se referem à formação inicial; 17,8% tratam do tema da formação continuada e 10,2% referem-se à identidade e profissionalização docente. Dos trabalhos que se referem à formação inicial, a maioria trata da escola normal, 38%; seguida dos estudos sobre as licenciaturas, 23%; identidade e profissionalização docente, 17%; e Pedagogia, que aparece com apenas 9%. Assim, o número de pesquisas sobre o curso de Pedagogia é muito pequeno. São 26 trabalhos e, dentre eles, apenas um se refere à habilitação para a educação infantil.

Silva (2003) realizou um levantamento em cinco cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Federais, com habilitação em educação infantil, analisando os históricos dos cursos, os quadros curriculares e as ementas das disciplinas. As conclusões dessa pesquisa apontam que o curso de Pedagogia tem sido um espaço para a formação de professoras para a educação infantil, ainda que com prioridade para a pré-escola; a criança e a infância são temas que começam a ocupar um espaço restrito nos cursos de Pedagogia; a psicologia é a área do conhecimento que fundamenta a formação nos cursos de Pedagogia; a pesquisa aparece como um elemento fundamental na articulação teoria-prática; e pode-se identificar a presença incipiente de uma Pedagogia da educação infantil, apesar do predomínio do modelo escolar do ensino fundamental.

Nesse estudo, Silva (2003) considera que, segundo mostram as pesquisas, além da brincadeira, outros temas são considerados importantes na formação de professoras para a educação infantil, como os que dizem respeito aos estudos sobre as relações de gênero e a arte. Nos cursos de Pedagogia analisados nessa pesquisa, o espaço para a discussão de gênero é muito reduzida, ou quase nenhum. Dos cinco cursos analisados, apenas um tem disciplinas que se ocupam deste tema, e são: Gênero, Educação e Sexualidade e Sociologia Geral e da Educação. A ementa da primeira disciplina trata especificamente dos estudos de gênero e sexualidade. Já na segunda disciplina, a temática aparece incluída

na sociologia e mostra que gênero é tomado como categoria de análise para a compreensão das relações e das estruturas sociais que se produzem e reproduzem nos espaços coletivos. Estas relações sociais hierárquicas, construídas historicamente, podem ser explicitadas de forma mais profunda e completa ao se utilizar a categoria gênero.

Em quatro dos cinco cursos pesquisados por Silva (2003), aparece uma disciplina que se refere aos estudos de artes e literatura infantil. As disciplinas têm nomes diversificados como “Arte e Movimento na pré-escola”, “Educação e Arte: expressão plástica”, “Educação e Arte: expressão dramática e musical”, “Arte na educação infantil”, “Música na educação infantil”, “Arte-educação”, “Musicalização e expressão dramática”. No entanto, uma questão evidente nas ementas é que elas revelam uma tendência para o ensino da arte, ou seja, a aprendizagem de atividades e técnicas de música, teatro, literatura, desenho, pintura, colagem ou outras manifestações artísticas para serem ensinadas às crianças. A pesquisa considera que na maioria das ementas não há referência à arte como um momento de livre manifestação ou de expressão da criatividade. E, na verdade, prevalece um caráter utilitário das disciplinas: aprender técnicas, receitas, modelos de trabalhos artísticos para ensinar as crianças a cantar, desenhar, pintar, dançar, ou até mesmo contar histórias, para mostrar que se ensina alguma coisa.

A pesquisa realizada por Silva (2003) apontou também a necessidade de estudos que analisem as bibliografias referentes à educação infantil, apresentadas nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, além das ementas, com o objetivo de conhecer os autores e as referências teóricas que orientam as discussões sobre a educação infantil, além de compreender até que ponto a bibliografia produzida nesta área (ROCHA, 2001) vem sendo incorporada nas discussões sobre a educação das crianças pequenas no curso de Pedagogia.

Kishimoto (2005) analisou uma amostra contendo 12 relatórios de avaliação encaminhados ao MEC, no período de 1998 a 2001, que tratam de cursos de Pedagogia com Magistério em educação infantil. Os dados incluem os projetos acadêmicos de instituições privadas de ensino superior localizadas em

vários estados brasileiros. A pesquisa constatou que em algumas instituições a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. O desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os seis anos, não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia.

As disciplinas que tratam da pesquisa restringem-se à análise teórica de metodologias e instrumentos estatísticos, sem envolver os alunos em estudos qualitativos, pesquisa-ação e estudo de caso junto às unidades infantis, para formar a futura professora e pesquisadora. Teorias e processos genéricos de ensino são priorizados em detrimento das formas de compreensão do mundo pela criança. Poucos projetos incluem o estudo das culturas locais. Questões de gênero, etnia e classe social, quase sempre ausentes, remetem para a criança universal, como se as crianças fossem as mesmas em diferentes contextos geográficos, culturais e sociais.

A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futura professora e da criança. A Habilitação integrada por Magistério de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes, o que gera um modelo de curso que reproduz práticas do ensino fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da educação infantil e reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação.

A pesquisa informa ainda que em dois terços dos projetos analisados a formação pedagógica geral ocupa de 58% a 70% da carga total do curso. Para a formação específica de educação infantil, restam apenas de 10% a 16%. O restante do tempo é

ocupado pelo estágio (10%) e outra habilitação relacionada à gestão ou tecnologia (10% a 16%). Apenas um terço dos projetos diverge desses percentuais, oferecendo mais especificidade à criança. As Pedagogias da educação infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e educação infantil, práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam às crianças pequenas, de creches, e as maiores, da pré-escola.

Kishimoto (2005) avalia que são concepções e práticas integradas que possibilitam a compreensão da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se distinguem da abordagem de áreas disciplinares que segmentam o conhecimento. Tais pedagogias devem prever, também, a formação do adulto e da criança. A pesquisa informa que apenas um projeto incluía Música e Artes Cênicas. A maioria destinava apenas uma disciplina de Artes para cobrir todo o campo.

A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade de fazer emergir a cultura infantil. Como introduzir a riqueza da fauna e da flora, das danças, das músicas, dos contos e da diversidade das pessoas e dos modos de vida sem o auxílio das linguagens expressivas? Não basta dotar as escolas de materiais de Artes Visuais e Plásticas ou mesmo de livros sobre pintores brasileiros, pois falta o essencial: a formação da professora. Em muitas unidades infantis, tais recursos materiais ficam guardados nos armários, porque não se sabe utilizá-los. Kishimoto (2005, p.185) diz:

Faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores/as e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

As pesquisas realizadas por Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009) analisam a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país, que promovem formação inicial de docentes no curso de Pedagogia e em mais três cursos de licenciatura (Língua Portuguesa, Matemática e Biologia).

De acordo com os dados apresentados nestas pesquisas, existiam no Brasil, em 2006, 1.562 cursos de graduação presencial em Pedagogia, com cerca de 281.000 alunos matriculados. No que diz respeito ao número de cursos, os dados indicam que a maioria deles (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas, 32% eram oferecidas em instituições estaduais, apenas 10% por instituições federais e 2% por municipais. A predominância das instituições privadas na formação de pedagogas fica ainda mais evidente ao se verificar que 62% das alunas matriculadas estão nessas instituições.

A amostra referente aos cursos de Pedagogia de faculdades particulares, de universidades estaduais e federais de diversas regiões do país, envolveu 71 instituições pesquisadas para analisar o que vem sendo proposto como formação inicial de professoras nos currículos dos cursos de Pedagogia. Na análise dos projetos pedagógicos dos cursos foram listadas 3.513 disciplinas obrigatórias e 406 optativas; foram analisadas 1498 ementas. O agrupamento das disciplinas foi norteado de forma simplificada pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), da seguinte maneira: Fundamentos teóricos da educação; Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; Conhecimentos relativos à formação profissional específica; Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos.

Na pesquisa citada, as análises referentes à educação infantil estão compreendidas no grupo denominado “Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos”, que envolve as disciplinas dedicadas à educação infantil e às modalidades específicas de ensino, como: educação de jovens e adultos, educação especial, educação em contextos não escolares. Dentre estas, nota-se o baixo percentual de atenção curricular à educação infantil

(5,3%), correspondendo a 165 disciplinas do total das obrigatórias (3.107). Entre as disciplinas optativas (406), 14 delas abordam a educação infantil, o que representa 3,4%.

Aprofundando a análise das disciplinas, quanto à educação das crianças de 0 a 6 anos, “as ementas sugerem antes uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, do que um esforço de incorporar conhecimentos novos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 129). As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para contextualização do trabalho nessa modalidade de ensino, não sendo possível detectar predominância de elementos voltados para a prática docente.

A educação infantil comparece em geral com uma disciplina, pelo menos em 82% das instituições estudadas. Entre as universidades estaduais, todas contam com essa disciplina. Entre as federais, 29% não contemplam explicitamente a educação infantil nas disciplinas que abordam a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas instituições privadas, 79% apresentam disciplinas voltadas ao preparo da docência para esse nível educacional. As disciplinas relativas à educação infantil variam em sua nomenclatura e ementas, sendo nomeadas como: “Fundamentos da educação infantil”; “Metodologia e prática da educação infantil”; “Organização do trabalho pedagógico na educação infantil”; “Prática de ensino e construção de conhecimentos na educação infantil”; “Fundamentos da educação infantil e propostas pedagógicas”. Em um mesmo curso, encontram-se em média apenas duas dessas disciplinas. Em todas as instituições analisadas que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e, bem menos frequentemente, em práticas escolares ou experiências em creche.

Quanto ao estágio supervisionado, as pesquisas observaram sua ausência nos projetos dos cursos, o que pode sinalizar que são consideradas totalmente à parte do currículo, o que é um problema à medida que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Esse fato pontua que um estudo mais aprofundado sobre os estágios

para a docência merece ser realizado. Com relação ao estágio, destaca-se, em especial, a ausência de estudos sobre esse assunto. Uma área que merece atenção pela novidade que apresenta, já que somente após a aprovação das novas DCNP e com a reformulação dos projetos dos cursos a partir de 2007 os estudantes de Pedagogia passaram a fazer o estágio supervisionado na educação infantil, em creches e pré-escolas.

## **A educação infantil no Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia - UFT/câmpus de Miracema**

A compreensão da história do Curso de Pedagogia do câmpus de Miracema passa pelo entendimento das mudanças implementadas pela Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS), entre os anos de 1999 a 2002 e sua incorporação à UFT a partir de 2003 (UFT, 2006). Dentre as mudanças ocorridas, situa-se a criação dos Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação (Cefopes) e os institutos de ensino superior (LDB/96), criados pela UNITINS. O Cefope, criado no câmpus de Miracema, passou a oferecer curso de Pedagogia (Habilitação em Administração e Supervisão Educacional) e normal superior para formar o docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

A UFT iniciou seu funcionamento em 2003 e assumiu os cursos e instalações que pertenciam a UNITINS. Mas, considerando as discussões levantadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), os docentes da UFT optaram por não dar continuidade ao curso Normal Superior e investir no fortalecimento do curso de Pedagogia como *locus* de formação de professores, considerando que é tarefa prioritária do curso de Pedagogia formar docentes para a educação básica (ANFOPE, 2001).

Ao final de 2003, a UFT propôs a extinção do curso Normal Superior e como consequência os estudantes matriculados neste curso foram transferidos para o Curso de Pedagogia. Para atender ao fluxo migratório dos estudantes do normal superior

para a Pedagogia, estes cursos elaboraram um novo projeto pedagógico, a partir da antiga estrutura de cursos da UNITINS.

Assim, o câmpus de Miracema, que até 2002 ofereceu o curso de Pedagogia - Habilitação em Administração e Supervisão Educacional e Normal Superior, para formar o docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (mas não oferecia formação para a educação infantil), a partir de 2003, já como Universidade Federal, passa a contar apenas com o curso de Pedagogia, que permanece com as antigas habilitações (Administração e Supervisão Educacional) e incorpora a docência dos anos iniciais do ensino fundamental. De modo que os egressos saíam do curso com uma das duas habilitações, administração ou supervisão, além da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

O curso Normal Superior, voltado para a formação de professoras para os anos iniciais, contava com uma única disciplina de educação infantil: “Fundamentos e Metodologia do Trabalho da educação infantil”.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Docência/Supervisão Educacional (UFT/MIRACEMA, 2004) apresenta uma disciplina de educação infantil, “Fundamentos da educação infantil”. Já o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Docência/Administração Educacional (UFT/MIRACEMA, 2005) apresenta, também, uma única disciplina que discute educação infantil, “Fundamentos e Metodologia da educação infantil”.

No período entre 2003 e 2006, o Curso de Pedagogia discutiu sua estrutura curricular oriunda dessa adaptação, quando encontros e seminários foram promovidos pelo curso e, também, pela Pró-Reitoria de Graduação da UFT, envolvendo os quatro cursos de Pedagogia, acompanhando e participando das discussões a respeito das novas Diretrizes Curriculares, aprovadas pelo Ministério da Educação em maio de 2006. A UFT, considerando a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), em maio de 2006, instituiu o processo de reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, criando uma comissão institucional responsável pela condução das atividades de reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos que levasse em conta a criação

de uma estrutura curricular comum para seus quatro cursos de Pedagogia, já que as diretrizes determinaram que todos os cursos de Pedagogia deveriam adequar-se a ela, pois as habilitações (Administração e Supervisão Educacional), atualmente existentes nos cursos de Pedagogia, entraram em regime de extinção.

O novo projeto pedagógico do curso de Pedagogia de Miracema (2007) define como campo de atuação do pedagogo:

Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFT/MIRACEMA, 2007).

Com relação à área de educação infantil, o novo projeto do curso apresenta duas disciplinas que discutem especificamente a educação infantil, “Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil” e “Estágio da Educação Infantil (creche e pré-escola)”, e uma disciplina que discute a infância, “Infância, cultura e sociedade”. Observa-se que houve uma expansão no número de disciplinas e carga horária destinada à educação infantil no interior

do curso de Pedagogia. A disciplina de estágio na educação infantil compreende 120 horas e as outras duas 60 horas cada uma.

Desse modo, com o novo Projeto Pedagógico (Curricular) de 2007, pode-se dizer que a educação infantil vem se constituindo como área de conhecimento no curso, com a ampliação do número de disciplinas e, principalmente, com o estágio supervisionado na educação infantil, em creches e pré-escolas. No entanto, alguns questionamentos merecem ser pontuados: podemos realmente dizer que a formação de professoras para a educação infantil passou a ser valorizada no curso de Pedagogia? As 240 horas do curso destinadas à educação infantil são suficientes para formar a docente de creches e pré-escolas? A educação infantil foi contemplada no Projeto Pedagógico/Curricular do curso de Pedagogia com disciplinas específicas, mas não seria importante que a história, a sociologia, a gestão e as outras disciplinas incluíssem, além da escola, também a creche e a pré-escola em suas reflexões? Não só os fundamentos da educação infantil, mas também as questões da docência no dia a dia das creches e pré-escolas vêm sendo contempladas nas discussões? A área da educação infantil vem ganhado abrangência também nos trabalhos de TCC, iniciação científica, grupos de pesquisa, seminários e outros?

## **Uma experiência com estágio na educação infantil no curso de Pedagogia -UFT/câmpus de Miracema**

Com o novo Projeto pedagógico do curso de Pedagogia/Miracema, outras questões emergiram. Em um primeiro momento as conquistas foram expressas com a inclusão de disciplinas de educação infantil no curso de Pedagogia; hoje, as discussões avançaram e problematizam a formação de professoras de crianças pequenas, propondo uma revisão das discussões de educação infantil no interior do curso. Mostra a carência de uma análise mais elaborada a respeito dos conhecimentos que vêm sendo propostos na formação de futuras professoras de educação infantil.

As primeiras experiências com o estágio na educação infantil, especialmente nas creches, revelou um mundo desconhecido

para os/as estudantes de Pedagogia (UFT/Miracema). Para a maioria, foi o primeiro contato com a instituição creche, uma vez que não frequentaram essa instituição quando crianças e apenas uma minoria fez a pré-escola.

Nas entrevistas e conversas informais com as professoras das creches e pré-escolas do município de Miracema, Miranorte e Tocantínia, a respeito de suas experiências de formação, elas relataram a irrelevância ou até mesmo ausência, em seus cursos de formação inicial, de conhecimentos sobre as crianças pequenas, as brincadeiras infantis e o cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos e também enfatizaram a necessidade de formação continuada voltada para a docência em creches e pré-escolas.

A partir da experiência com o estágio nas instituições de educação infantil, vários aspectos foram problematizados: a organização do espaço e do tempo no cotidiano das creches e pré-escolas, o parque, os brinquedos e brincadeiras, a alimentação e a higiene das crianças, as linguagens infantis, a formação inicial e continuada das professoras e suas condições de trabalho, o homem como professor de creche e pré-escolas, as políticas educacionais para a educação infantil, as relações de gênero, a relação entre a professora e as crianças, entre as profissionais que atuam nas instituições e as famílias, a relação entre as crianças e as culturas infantis.

O estágio na educação infantil evidenciou a necessidade da construção de outras referências para fundamentar a docência com as crianças pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio, como no planejamento de aulas, elaboração de projetos de ensino, relatórios de estágio, regência, no caso da educação infantil são recursos que se mostraram insuficientes e apontam para a necessidade de referências teóricas e metodológicas específicas na formação de professores/as de educação infantil.

A pesquisa na área da educação infantil vem aumentando e se sofisticando nas duas últimas décadas, trazendo outras abordagens para discutir a pequena infância (FARIA, 2005; ROCHA, 2001), desafiando a Pedagogia escolar como única referência para uma Pedagogia da educação infantil. Propõe uma Pedagogia que

contemple a especificidade das creches e pré-escolas e apresente outras categorias de análise para a pesquisa e docência com crianças pequenas:

[...] tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento (FARIA, 2005, p. 1018).

Vem sendo cada vez mais frequente, entre profissionais da educação, com base nas pesquisas com crianças em espaços coletivos de educação, a tentativa de caracterizar com maior clareza o trabalho das professoras de crianças pequenas, o que envolve o reconhecimento da criança como capaz desde pequena.

Para que a criança seja tomada como protagonista, as pesquisas na área apontam para a necessidade de uma Pedagogia que forme professoras para trabalhar com crianças da educação infantil e do ensino fundamental, uma Pedagogia da infância de 0 a 6 e de 6 a 10 anos, sem prejuízo para as crianças na continuidade de um nível de ensino a outro e que possa trazer referência para aqueles/as que atuam junto às crianças.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *et al.* Estado da arte de formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Ano XX, n. 68, p. 301-309. Dezembro/1999.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos superiores**. Brasília, 23 de abril de 2001. Disponível em: <<http://www.anfopepe.hpg.ig.com.br/>>. Acesso em: 29/03/2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 05**, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9394/96/LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRZEZÍNSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 80, p. 329-348, set., 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, Campinas, p. 1013-1038, out., 2005.

\_\_\_\_\_. As contribuições dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, p. 60-91, 1999.

FREITAS, Helena Costa L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-44. Dez. 1999.

FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Maria Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Fundação Carlos Chagas. v. 29, 2009 (Relatório de Pesquisa).

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil**. Pro-posições. v. 16, n. 3 (48) – set/dez., p. 181-193, 2005.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez.1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 16, p. 27-34, jan./abr., 2001.

\_\_\_\_\_. As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-1996). **Pro-posições**, v. 10, n. 1 (28) mar., 1999. p. 54-74.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

UFT – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Supervisão Educacional**. Miracema do Tocantins, 2004.

UFT – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Administração Educacional**. Miracema do Tocantins, 2005.

UFT – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Palmas, 2006.

UFT – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Miracema do Tocantins, 2007.

# 4.

## Perfil de um programa de estimulação precoce: o papel do professor e a participação da família

Adriana Garcia Gonçalves  
Ana Paula Marques Leal Barbosa

As diretrizes educacionais acerca da estimulação precoce define esta como sendo:

Um conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 11).

Os termos estimulação ou intervenção precoce tratam-se de todo um trabalho organizado e desenvolvido, com vislumbre de atender a criança de zero a três anos de idade que apresente qualquer sintoma que descaracterize uma normalidade ou ainda aquela criança que tenha sofrido qualquer situação de risco durante sua fase de formação uterina ou durante o nascimento.

O objetivo principal da estimulação precoce é o de dar à criança experiências sensório-motoras de modelos posturais e motores normais, antes que os modelos anormais tenham se fixado, propiciando o desenvolvimento típico e corrigir o anormal das

faculdades de sistema nervoso ou órgãos sensoriais receptores e, ainda, reforçar a autoimagem positiva desde o início de sua vida extrauterina (LIMA; FONSECA, 2004).

Toda família que possui criança com necessidades especiais tem direito de receber apoio e orientação específicos. O respaldo legal para esses direitos e deveres encontra-se na Constituição da República Federativa do Brasil, especialmente no inciso IV do artigo 208 (BRASIL, 1988). Já a ação pedagógica encontra apoio nos princípios emanados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD 9394/96), nas Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce (BRASIL, 1995) e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Os locais mais indicados para o desenvolvimento de programas de estimulação precoce podem ser: as instituições educacionais para crianças com necessidades especiais; unidades hospitalares para mães de alto risco, para crianças desnutridas; as unidades hospitalares pediátricas e/ou neonatais; berçários; creches; pré-escolas; postos de saúde; clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas; clínicas-escola das instituições de ensino superior; centros religiosos e outros. Assim como a composição da equipe ideal seria: professor com formação em Psicologia ou em Pedagogia ou em Educação Física; psicólogo; fonoaudiólogo; assistente social; terapeuta ocupacional; fisioterapeuta; médico; técnico em eletrônica (BRASIL, 1995).

No trabalho em equipe multiprofissional é possível destacar três modelos: o multidisciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar. Na primeira abordagem, ou seja, a multidisciplinar, os profissionais atuam isoladamente, sem tomar conhecimento do que os outros membros da equipe estão desenvolvendo, ou seja, atuam de forma fragmentada. Esta dinâmica de trabalho não é a mais recomendada para se aplicar na estimulação precoce, porém, lamentavelmente, esta é a mais praticada nas instituições. A segunda, a abordagem interdisciplinar, é aquela em que os profissionais realizam as avaliações individualmente e planejam em conjunto as intervenções. Esta abordagem é a mais adequada, uma vez que, todos da equipe participam do processo de intervenção precoce, todos atuam juntos no mesmo horário, porém se não houver esta

possibilidade cada membro da equipe tem pleno conhecimento do que cada profissional está ou estará realizando, ou seja, estão interligados. Vale ressaltar que neste modelo de equipe a família faz parte integrante, até mesmo para as tomadas de decisões frente ao desenvolvimento de seu filho. A terceira e última é a abordagem transdisciplinar, que não define por área os profissionais atuantes, ou seja, todos os membros da equipe desempenham os mesmos papéis ao mesmo tempo. Esta é uma abordagem ainda muito utópica no contexto da estimulação precoce.

No Brasil não há um modelo de atenção consistente em estimulação precoce e que embase o trabalho dos profissionais, principalmente dentro de um modelo de equipe interdisciplinar. Quando se trata de equipe interdisciplinar essa é a mais adequada para a atuação em estimulação precoce, pois há o envolvimento da família de forma efetiva, sendo o grande desafio na atualidade com o trabalho em estimulação precoce (BOLSANELLO, 1998).

A equipe interdisciplinar tem o papel de diagnosticar o mais cedo possível alguma alteração que o bebê porventura possa apresentar e, assim, iniciar a intervenção da equipe para favorecer o desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo dentro dos padrões de maturação do sistema nervoso do bebê. Há profissionais que devem estar presentes para que o bom processo de identificação precoce se estabeleça (pediatras, neonatologistas, neuropediatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisiatras, fisioterapeutas...). Estes profissionais devem ser especializados no campo da intervenção precoce e habituados a intervir em unidades de terapia intensiva e fora delas, inclusive junto à família, que tem um papel imprescindível no processo de detecção e identificação de possíveis distúrbios nos recém-nascidos (LIMA; FONSECA, 2004).

Bolsanello (2003) comenta a respeito da atuação da equipe de profissionais que se diz multiprofissional, cada um com suas funções específicas. Na prática, os que atuam sistematicamente e diretamente com as crianças são: professor, psicólogo, fonoaudiólogo e o fisioterapeuta. Essa estimulação mecanicista a que a autora se refere corresponde à atuação dos profissionais de forma limitada a um determinado membro, órgão ou função deficitária da criança, não conduzindo essa atuação a percebê-la na sua totalidade.

Sabe-se que a presença efetiva de uma equipe multiprofissional não é a situação real de muitos locais de atendimento para a estimulação precoce e que, de acordo com Bolsanello (1998), o simples acesso aos atendimentos, mesmo que de forma fragmentada, ainda é incipiente e poucos estados brasileiros possuem o programa de estimulação precoce. Há também poucos materiais bibliográficos que apresentem informações sobre programas de estimulação precoce no Brasil.

Na dissertação de mestrado, Ambrozio (2009) apresenta dados sobre a população demográfica de crianças na faixa etária de zero a quatro anos por regiões e estados brasileiros, número de crianças desta faixa etária atendidas em escolas especiais, em classes especiais no ensino regular, em classes comuns com e sem apoio pedagógico especializado no ensino regular. A autora aponta para a precariedade da oferta de atendimentos educacionais especializados nos estados do norte do país, enquanto nos estados do sudeste são os que mais ofertam atendimentos especializados. Mas mesmo na região sudeste o número de crianças na faixa etária citada e que recebem atendimento especializado ainda é muito pequena e distante do necessário e ideal. Como exemplo de um estado do norte, no qual este estudo foi desenvolvido, o estado do Tocantins apresenta população demográfica de crianças na faixa etária de zero a quatro anos de 3244 crianças, sendo que 267 recebem atendimentos em escolas especiais, 9 em classes especiais da rede regular de ensino, 5 em classes comuns com apoio pedagógico especializado e 13 em classes comuns sem apoio pedagógico (AMBROZIO, 2009).

Assim, além de um número irrisório de programas de estimulação precoce em todo o Brasil, não há modelo de atendimento, apesar das Diretrizes Curriculares acerca da Estimulação Precoce (1995) recomendarem algumas notificações sobre atendimento de crianças de zero a três anos.

Segundo Bolsanello (1998), alguns países, como por exemplo a Espanha, tem avançado teoricamente e na adoção de programas de estimulação precoce seguindo o modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner propõe o estudo científico do progresso da acomodação mútua ao longo

do curso da vida, entre um ser humano ativo em desenvolvimento e mudanças dos atributos do ambiente no qual a pessoa em desenvolvimento vive, enquanto este processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e por contextos mais amplos nos quais os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1989).

De acordo com Martins e Szymanski (2004), Bronfenbrenner estabelece críticas à sua primeira abordagem intitulada de modelo ecológico, em que estabelece maior prioridade nos contextos de desenvolvimento e deixa em segundo plano a própria pessoa em desenvolvimento. Assim, o modelo denominado Bioecológico enfatiza as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, ou seja, minimiza os padrões pré-estabelecidos de desenvolvimento humano.

Para Bronfenbrenner e Morris (1998), as crianças não só sofrem influências dos ambientes em que se encontram inseridos e das pessoas com quem estabelecem relação, como também, exercem influência sobre os mesmos. O que revelam novas possibilidades para se refletir sobre essas relações. Assim, o modelo ecológico passa a ser nomeado de bioecológico, pois enfatiza ainda mais as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento e o quanto estão sujeitas a inúmeras reações frente à diversidade do contexto da sua realidade.

Dessa forma, os processos de interação entre o sujeito e o meio, ou seja, entre o organismo e ambiente são considerados primordiais, entendidos como “processos proximais” em que acontecem ao longo de determinado período de tempo e engendram os primeiros mecanismos produzidos pelo desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

A metodologia de pesquisa proposta por Bronfenbrenner (1999) segue o modelo Processo – Pessoa – Contexto – Tempo (PPCT), em que as características peculiares da pessoa e do ambiente que ela interage são fatores que determinam o seu desenvolvimento. Os processos proximais levam em consideração as características próprias da pessoa em desenvolvimento, o contexto que a pessoa está inserida e o tempo de exposição ao processo proximal e ao ambiente.

Nesse sentido, o modelo de metodologia proporciona ao pesquisador analisar todas as condições da pessoa em desenvolvimento, a influência do contexto e dos processos de interação em que o desenvolvimento humano é influenciado ao passar do tempo (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

De acordo com Bronfenbrenner (1994), citado por Ambrozio (2009), para a compreensão do desenvolvimento da criança na primeira infância é imprescindível o estudo de todos os contextos em que ela está inserida. Também se leva em consideração outros fatores denominados de intervenientes no desenvolvimento, como por exemplo, as características próprias de cada criança e o período de tempo que a criança fica exposta a um processo proximal para seu desenvolvimento.

O modelo Bioecológico de Bronfenbrenner serve de base teórica para sustentar o Modelo Integral dos programas de estimulação precoce (GARCIA SANCHEZ, 2001 *apud* AMBROZIO, 2009), em que o foco da proposta está na articulação entre a intervenção dos profissionais que atuam na estimulação precoce, os suportes de apoio familiar, a própria família com a criança e a intersecção entre os serviços de saúde e educação.

O Modelo Integral para os programas de estimulação precoce propõe a interação sócio educativa da criança e preconiza a integração nos diferentes contextos em que ela está inserida, como por exemplo, a família, a escola, a igreja e todos os outros meios sociais almejados e vividos pela família e a criança.

Desta forma, fica evidente a importância da família neste Modelo Integral e que os pais devem ser sempre aliados e líderes na decisão final do tratamento, bem como o trabalho em equipe para ajustar as expectativas da família em relação ao desenvolvimento da criança. Os profissionais devem priorizar o compromisso dos pais com o tratamento para que os cuidados diários com a criança potencializem o seu processo proximal e a relação de afeto entre pais e filhos deve ser resguardada, sem que assumam o papel de pais terapeutas.

Na aplicação do Modelo Bioecológico, para implantar um programa de estimulação precoce a criança precisa ser vista e considerada em todo seu contexto de vida e, assim, qualificar a

interação entre prática e teoria. O recomendável para essa prática é uma atuação interdisciplinar, quando todos os profissionais agem interligados para estabelecerem comunicação e planejarem na coletividade, sendo a família um membro atuante na equipe.

As diretrizes educacionais sobre estimulação precoce (1995) declaram que:

[...] toda família que possui criança com necessidades especiais tem direito a receber apoio e orientações específicos face à problemática que decorre de tal condição, além de ter o dever de participar do processo de estimulação, assumindo o papel que lhe cabe (BRASIL, 1995, p. 16).

A situação vivida pela família que tem um dos seus membros com necessidades especiais é muito complexa, a começar pela aceitação deste filho e as possibilidades de tratamento disponíveis pelos pais, que ainda é inexpressiva segundo dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001). A situação se agrava quando se trata de pessoas de baixa renda, devido à falta de acesso ao conhecimento, tempo para se dedicar ao filho e condições financeiras para acompanhar seu filho. Porém, é de fundamental importância a participação da família, tanto para adquirir um saber específico como para promover qualidade de vida a este filho.

No Brasil, a característica principal do atendimento em estimulação é uma ação totalmente centrada na criança, supervalorizando aspectos neurológicos e desprestigiando o que deveria ser o percurso desse atendimento, os aspectos psicológicos, o que resulta num desenvolvimento fragmentado, por áreas. Nesse contexto, o papel da família acaba reduzindo-se a intervenção mecânica, contradizendo a proposta das diretrizes educacionais sobre estimulação precoce (BRASIL, 1995), que é o de tornar a família conhecedora e capacitada para prosseguir no lar com o trabalho iniciado na instituição.

A família carece de muita orientação dos profissionais que integram a equipe da estimulação precoce, principalmente no que se refere à sua participação e função no tratamento, quando muitas vezes os pais assumem o papel de técnicos e deixam de ser pais, de criar ou firmar os laços afetivos, que são de suma importância para a evolução do desenvolvimento integral da criança com necessidades especiais.

Assim, os familiares das crianças que participam de um programa de estimulação precoce devem ser membros ativos de todo processo e acompanhamento das ações realizadas pela equipe, ou seja, o sentimento de pertencimento dos familiares junto à equipe deve ser priorizado como referência em Programas de Estimulação Precoce.

O presente estudo teve como objetivo caracterizar o papel do professor e a participação da família junto a um programa de estimulação precoce de uma cidade do interior do Tocantins.

## **O percurso da pesquisa: abordagem metodológica e procedimentos de investigação**

Esta pesquisa tem como princípio metodológico o estudo de caso, uma vez que tem como propósito investigar uma realidade específica em situação natural com plano aberto e flexível e, também, analisar a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, o objeto de investigação para o estudo de caso foi um programa de estimulação precoce de uma cidade do interior do Tocantins que funciona em uma escola especial. A coleta de dados aconteceu na própria sala de estimulação precoce.

Os participantes da pesquisa foram duas professoras responsáveis pelo trabalho pedagógico na sala de estimulação precoce. As professoras foram denominadas, neste estudo, de 'participante A' e 'participante B'. Vale ressaltar que a sala de estimulação precoce onde aconteceu a coleta de dados funciona no período da manhã, das oito às onze horas e tem duas professoras que atuam no mesmo horário. Além disso, as mães das crianças

também acompanham os filhos e permanecem na sala durante as atividades desenvolvidas pelas professoras.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada que, de acordo com Manzini (2004 *apud* BELEI *et al.*, 2008), é estabelecida por meio de um roteiro de perguntas preestabelecidas e compostas por questões abertas. Assim, para este estudo foram feitos questionamentos para as participantes acerca do funcionamento da sala de estimulação precoce, profissionais que atuam junto aos professores, formação geral e específica das participantes, rotina de trabalho e participação da família junto ao trabalho com os filhos matriculados na sala de estimulação precoce.

Também houve análise das informações em prontuário das crianças na busca de dados, como data de nascimento, data de inserção da criança na sala, diagnóstico médico e informações acerca dos atendimentos que a criança recebe na instituição. Essas informações têm o objetivo de caracterizar as crianças atendidas, bem como verificar o trabalho em equipe com as crianças atendidas na estimulação precoce.

O relato de fala das participantes foi gravado e transcrito após coleta de dados. A análise foi categorizada em classes de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2002).

A análise de conteúdo pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42).

A coleta de dados ocorreu no mês de outubro de 2011 após contato inicial com a coordenadora pedagógica e após consentimento da professora da sala de estimulação precoce,

participante deste estudo. Vale ressaltar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins, cujo número do processo é 032/2011.

## Os relatos de fala das professoras que atuam na sala de estimulação precoce

Por meio das entrevistas, uma realizada com a participante A e a outra com a participante B, foi possível categorizar o relato de fala das participantes em cinco classes, sendo: funcionamento da sala, formação geral e específica, recursos humanos no atendimento às crianças, rotina de trabalho e participação da família.

A primeira classe refere-se ao funcionamento da sala de estimulação precoce.

De acordo com as participantes, a sala de estimulação precoce funciona na instituição desde sua criação no ano de 1992. Mas somente há três anos este atendimento foi sistematizado devido a um programa do Ministério da Saúde em parceria com o SUS e com a escola especial que será abordada na terceira classe analisada deste estudo.

A sala de estimulação precoce funciona de segunda a sexta-feira das oito às onze horas da manhã. Há matrícula de doze crianças, mas, de acordo com as professoras, a média de frequência diária é de oito crianças. Vale ressaltar que no dia da coleta de dados havia quatro crianças frequentando a sala de estimulação precoce.

O encaminhamento das crianças para o atendimento na sala de estimulação precoce é feito pelo médico neurologista e também pelos profissionais da área da saúde, principalmente pela assistente social e pela psicóloga.

A segunda classe a ser destacada compreende a formação geral e específica da participante.

Uma das professoras, participante deste estudo, é formada por um curso de EaD (Educação à Distância) em Normal Superior e pós-graduada em Gestão Educacional. Não realizou nenhum curso de formação específica, como por exemplo especialização

ou cursos complementares para trabalhar com estimulação precoce e realiza o trabalho nesta sala há oito anos. A outra participante é formada pela UNITINS em Pedagogia e pós-graduada (EaD) em Psico-Pedagogia. Não possui cursos complementares, estando na ativa da sala de estimulação precoce há um ano.

As participantes declaram que são orientadas pelos profissionais da equipe de saúde da própria instituição e que neste ano de 2011 aconteceram três encontros de “capacitação” das professoras com o trabalho na estimulação precoce. Uma das participantes declarou que “as profissionais que orientam a gente. ... mais profunda as orientações, a gente busca com os profissionais” (participante A).

É possível observar que há uma valorização dos profissionais da saúde em relação à participante, ou seja, a professora não se coloca como integrante ativa da equipe e encontra-se em segundo plano no trabalho com as crianças.

Pode-se inferir, portanto, que esta situação se deve ao fato de que as professoras não se sentem seguras com o trabalho, uma vez que falta uma formação mais consistente com as questões que envolvem o trabalho pedagógico, desde o planejamento, avaliação e acompanhamento das ações que devem ser desenvolvidas com a criança em atendimento na sala de estimulação precoce.

A terceira classe analisada envolve os recursos humanos no atendimento às crianças, ou seja, os profissionais que atuam junto às crianças atendidas na sala de estimulação precoce.

Ressalta-se que há três anos foi implantado o Programa do Ministério da Saúde em parceria (convênio SUS) com a escola especial denominado BPA/SUS (Boletim de Produção Ambulatorial) e que as crianças da escola especial são atendidas por uma equipe multidisciplinar composta de assistente social, psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e médico neurologista. Assim, foi possível observar que nos prontuários ficam as informações desta equipe com as avaliações e evoluções dos atendimentos com as crianças, bem como os laudos médicos e as informações dos retornos com o médico neurologista a cada quatro meses.

As participantes deste estudo relataram que os profissionais da equipe atendem as crianças com dias e horários específicos,

retirando-as da sala de estimulação precoce e realizando o atendimento individualizado. Esse atendimento realizado pelos profissionais da saúde tem a duração de trinta a quarenta minutos e em torno de duas vezes por semana para cada criança.

A participante A, ao ser questionada se os profissionais da saúde também participavam das atividades na sala de estimulação precoce, relatou que sim, mas quando foi solicitada para descrever como era a participação dos profissionais ela disse: “Eles vêm e observam as crianças, ficam olhando, analisando a criança para eles depois trabalhar com elas e também orientar a gente” (participante A).

Assim, novamente a professora enaltece o trabalho realizado pelas profissionais da saúde em detrimento do seu trabalho e das atividades que são realizadas na sala de estimulação precoce.

A quarta classe refere-se à rotina de trabalho das professoras em relação às atividades desenvolvidas na sala de estimulação precoce.

As participantes fazem o seguinte relato:

A rotina de trabalho é a socialização com a criança, saber o nome dos coleguinhas, atividades iniciais, coordenação motora, como pegar no lápis, material que trabalha, coloca a criança na bola, no rolo, trabalho a fisio, dá brinquedo, cores, início da alfabetização com letras vogais (participante A).

A rotina de trabalho... quando chega vamos para nossa sala e fazemos o bom dia com eles, depois vem as atividades para dá continuidade ao trabalho da fisio, da TO. Estimular eles. Chega a hora do lanche, quando termina volta pra sala e continua os trabalhos, as profissionais da saúde também atendendo os alunos e 10:40 é a hora de voltar para suas casas (participante B).

A participante A, quando questionada acerca do trabalho da “fisio” indica que a fisioterapeuta a ensinou a trabalhar com a criança, mas a participante não consegue relatar objetivos pedagógicos com as atividades desenvolvidas quando inseridos materiais como bola e rolo que são utilizados pela fisioterapeuta, mas não de uso exclusivo e, portanto, poderiam ter objetivos pedagógicos.

Outro fato a ser destacado é que parece que as professoras não estabelecem com clareza os objetivos pedagógicos e um planejamento didático das suas ações. As atividades parecem estar desconectadas da realidade das crianças, atividades soltas sem uma contextualização e sentido para as mesmas.

Ainda no relato da participante A, é possível observar algumas ações com o cuidado das crianças, como, por exemplo, a participação na hora do lanche e também a pouca valorização que é dada às potencialidades das crianças para o aprendizado: “Acompanho o lanche, incentivo a comer só porque deve persistir deve repetir, mas não tem muito avanço... muito bebês. A gente não tem que avançar assim... o desenvolvimento é lento, mas tem que ser assim mesmo” (participante A).

Assim, fica evidente no relato o descrédito em relação às competências da criança e, também, a falta de clareza de qual seria o principal objetivo da estimulação precoce. De acordo com Lima e Fonseca (2004), a estimulação precoce é destinada ao atendimento de bebês de risco ou com alguma deficiência, seja física, sensorial ou intelectual, a fim de intervir para minimizar, prevenir e tratar déficits neuropsicomotores e cognitivos com a intenção de desenvolver a funcionalidade ocupacional nas várias fases da infância.

É importante frisar que esta funcionalidade ocupacional é fundamental para o planejamento das ações pedagógicas na estimulação precoce, ou seja, as reais necessidades da criança, como, por exemplo, por meio do brincar, desenvolver as áreas motoras e sensoriais como a visual, auditiva, olfativa, tátil, cinestésica e proprioceptiva num sentido lógico da maturação do sistema nervoso.

Assim, o Modelo Integral nos programas de estimulação precoce visa a integração entre a criança nos vários ambientes que ela encontra-se inserida com o objetivo de potencializar seu

desenvolvimento global e aperfeiçoar suas relações (GARCIA SANCHEZ, 2001 *apud* AMBROZIO, 2009). Este modelo ainda não é aplicado à realidade pesquisada neste estudo.

A quinta e última classe compreende a participação da família no programa de estimulação precoce.

As informantes relataram a importância da participação da família durante as atividades, mas esta participação destina-se mais em relação aos cuidados com a criança do que com ações pedagógicas:

A mãe vem para continuar cuidando a criança, levar para o refeitório, levar para o banheiro, porque... que nem a R. (criança acompanhada da mãe) ela não anda, então a gente tem que levar no colo... é mais delicado, então a mãe vem para ajudar (participante A).

Fica evidente, no relato, a participação da mãe para os cuidados de assistência para com o filho. No momento da coleta havia quatro crianças sendo atendidas e apenas duas mães participando. Assim, foi questionado às professoras se todas as mães compareciam e acompanhavam os filhos na sala de estimulação precoce. A resposta, mais uma vez, reforça o objetivo da participação das mães somente para cuidar daquelas que são mais dependentes:

Não, nem todas as mães participam, porque como a A (criança sem a presença da mãe) ela faz tudo sozinha, anda sozinha, come sozinha, então não precisa da mãe. Mas as crianças que são dependência total, levar no colo para todos os locais, a gente sozinha não consegue e aí as mães ajudam (participante B).

No trabalho com estimulação precoce o papel da família é primordial, até mesmo para a tomada de decisões, ou seja, a família

deve fazer parte integrante da equipe para que o sucesso das intervenções e o desenvolvimento integral da criança sejam alcançados.

Outro fato a ser destacado é em relação à orientação para as famílias, especificamente para as mães das crianças. Questionou-se às professoras se elas realizavam algum tipo de orientação para as mães das crianças. Elas responderam que sim, mas não especificaram que tipo de orientação, e afirmaram: “Sim. Falo para as mães ter paciência, não gritar com os filhos... mas o trabalho específico é dos profissionais... eles passam as informações, convoca as mães para acompanhar o atendimento dos filhos” (participante A).

Novamente a professora, participante A deste estudo, enaltece os profissionais da equipe de saúde, pois relata que estes são mais aptos a orientar a família das crianças. Mas, as diretrizes educacionais sobre estimulação precoce (1995) indicam que é dever da família participar do programa de estimulação de seu filho e assumir papel ativo frente ao processo. Fica evidente que a equipe multiprofissional é a grande responsável em direcionar a ação da família, uma vez que a própria deva fazer parte integrante da equipe.

## **As informações contidas nos prontuários das crianças**

Como mencionado anteriormente, na primeira classe referente ao funcionamento da sala de estimulação precoce, as participantes informaram que havia doze crianças matriculadas na estimulação precoce, mas apenas nove prontuários foram disponibilizados e analisados.

O local onde se encontram os prontuários é em arquivo específico e em sala do setor da saúde. Assim, as informações disponibilizadas referem-se às fornecidas pelos profissionais da área da saúde, sendo as avaliações e evoluções dos atendimentos com as crianças realizadas pela assistente social, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, bem como os laudos médicos e as informações dos retornos com o médico neurologista a cada quatro meses. Não há o registro das atividades realizadas pelas professoras, o que demonstra falta de integração da equipe

da saúde com as professoras e, assim, falta aliar os serviços de saúde e educação, o que seria imprescindível no Modelo Integral dos programas de estimulação precoce, como afirma Garcia Sanches (2001), citado por Ambrozio (2009).

Também foi possível observar nas evoluções realizadas pelas profissionais da saúde que a maioria dos atendimentos acontece de forma individualizada e não há o registro detalhado das atividades desenvolvidas por essas profissionais e das respostas da criança frente à intervenção. Como as participantes afirmaram em seus relatos, categorizados na terceira classe sobre os recursos humanos no atendimento às crianças, de que há momentos em que as profissionais da saúde realizam algumas atividades de caráter exploratório na sala de estimulação precoce, foi possível confirmar tal informação, mas esses atendimentos acontecem de forma esporádica e realizado mais vezes pela terapeuta ocupacional e pela psicóloga da equipe de saúde.

Em relação ao diagnóstico clínico, a maioria das crianças recebe o diagnóstico de Transtorno Específico Misto do Desenvolvimento (F83). Das nove crianças, apenas duas não receberam tal diagnóstico, sendo uma com diagnóstico clínico de Mielomeningocele, que se trata de uma malformação congênita com o não fechamento do tubo neural e a protrusão da medula espinhal, e a outra criança com diagnóstico de Retardo Mental (F 72), indicando um sério comprometimento da criança no desenvolvimento neuropsicomotor. Alguns laudos também especificam outras condições de saúde como: a presença de crises convulsivas, Síndrome de Down, anoxia perinatal, microcefalia e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

É possível indagar que os laudos médicos com o diagnóstico clínico e os atendimentos pela equipe de saúde são importantes e fazem parte do trabalho de estimulação precoce, mas como afirma Guralnick (2008) citado por Ambrozio (2009), para que o desenvolvimento infantil aconteça de forma integral, deve acontecer o acompanhamento e monitoramento constante que extrapola as dependências dos centros de estimulação precoce, ou seja, deve ser uma preocupação social constante em todos os ambientes vivenciados pela criança, principalmente aqueles naturais.

A média de idade das crianças atendidas na sala de estimulação precoce é de quatro anos e seis meses. Esta média é mais alta do que preconiza as Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce (1995), indicando que o atendimento é para crianças na faixa etária de zero a três anos de idade. Neste sentido, na sala pesquisada, três crianças não deveriam receber o atendimento de estimulação precoce, pois extrapolam a idade, sendo elas: uma com onze anos com comprometimento grave, considerada com Paralisia cerebral do tipo tetraparética; a segunda criança com oito anos que, segundo informações em prontuário, adquiriu a marcha independente com seis anos e a última criança com seis anos, com diagnóstico de Síndrome de Down e que deveria estar incluída em sala comum com acompanhamento de professor especializado na sala multifuncional.

Portanto, há uma disparidade entre as crianças em relação à faixa etária, o que pode dificultar para o professor buscar fontes de interesse coletivo no planejamento das atividades a serem desenvolvidas na sala de estimulação precoce.

Outro fato importante é a idade das crianças quando no início do atendimento na estimulação precoce. A média de idade foi de 17,5 meses, ou seja, um ano e quatro meses. Vale ressaltar que a média extrapolou, devido a uma criança iniciar na estimulação precoce quando tinha seis anos.

Esta média foi considerada alta, uma vez que diagnosticado alguma intercorrência, seja na gestação, seja no parto, a criança deveria ser acompanhada por uma equipe de estimulação precoce para prevenir possíveis atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. Por isso, o termo precoce não designa acelerar o desenvolvimento, mas propiciar o mesmo dentro dos padrões de maturação do sistema nervoso da criança, dependendo de sua idade biológica.

## Considerações finais

Diante de toda a estrutura de legalização da estimulação precoce, principalmente o estabelecido nas Diretrizes Educacionais (1995), a realidade do Brasil está muito aquém de amparar e atender a demanda da sua população que necessita dos serviços de estimulação precoce. Mais uma situação vivida pela sociedade brasileira em que a teoria encontra-se dissociada da prática. A começar pela quantidade reduzida de estados que possuem o programa de estimulação precoce, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001). Há quantidade considerada de crianças com necessidades especiais sem acesso a qualquer que seja o programa de estimulação precoce.

Outro problema a ser considerado é a forma de atuação dos profissionais, que ainda realizam uma prática fragmentada e multidisciplinar, ou seja, cada um agindo isoladamente. Outro dado bastante comprometedor é o da supervalorização dos profissionais da saúde e desvalorização daqueles da área da educação, a começar pela formação e capacitação profissional desse educador e sua atuação, bem como a não participação da família como participante efetivo da equipe. A presença dos pais dos alunos na instituição não se mostrou satisfatória, uma vez que essa frequência fica condicionada à gravidade do problema, ou seja, o grau de dependência de cada criança é que determina o acompanhamento da família e não o acompanhamento pedagógico, que seria ideal para que as ações pudessem se estender no período domiciliar.

Assim, foi possível constatar, como em outras realidades brasileiras, que não há um Modelo Integral com sustentação teórica para o trabalho em estimulação precoce que integre saúde e educação, sendo a primeira mais valorizada em detrimento da segunda.

## BIBLIOGRAFIA

AMBROZIO, C. R. **Participação de mães na avaliação do desempenho do bebê com Síndrome de Down, realizada pelo psicólogo, na estimulação precoce.** 154 f. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba: UFPR, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 70. ed. Lisboa: CASAGRAF - Artes gráficas Unipessoal, 2002.

BELEI, R. A. *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, /FAE/PPGE/UFPEl, Pelotas-RJ, n. 30, p. 187-199, jan.-jun., 2008.

BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce.** 156 f. Tese (Doutorado) Pós-graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo: USP, 1998.

\_\_\_\_\_. Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais em estimulação precoce. **Educar**, Curitiba, PR: UFPR, n. 22, p. 343-355, 2003.

BRASIL. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: [http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/Legis/CF88/CF88\\_Ind.html](http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/Legis/CF88/CF88_Ind.html). Acesso em: 02/05/2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96.** Ministério da Educação, Brasília-DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. In: VASTA, R. **Six theories of child development: revised formulations and current issues.** London: Jessica Kingley, 1989. p. 187-249.

\_\_\_\_\_. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACKS, T. D. (Ed.). **Measuring environment across the life span – emerging methods and concepts.** Washington D. C: American Psychological Association, 1999. p. 3-30.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. **Developmental Science in the 21st century**: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, n. 9, v.1, p. 115 – 125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER R. M (Ed.). **Handbook of child psychology**: Theoretical models of human development. New York: J. Wiley, 1998. p. 993-1028.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro, IBGE: 2001.

LIMA, C. L. F.; FONSECA, L. F. Estimulação Precoce. In: \_\_\_\_\_. **Paralisia Cerebral**: neurologia, ortopedia, reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2004. p. 143-165.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 11- 24.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, n. 1, ano 4, 2004.

PARTE II  
DEMOCRACIA E  
PARTICIPAÇÃO:  
FUNDAMENTOS SÓCIO-  
HISTÓRICOS E CULTURAIS



## 5. Conceito de democracia: reificação e historicidade

Juciley Silva Evangelista Freire

*Uma das características fundamentais da sociedade capitalista é a de mascarar as relações sociais entre os homens e as realidades espirituais e psíquicas, dando-lhes o aspecto de atributos naturais das coisas ou de leis naturais (GOLDMANN, 1979).*

O presente texto objetiva discutir o conceito de democracia a partir de uma perspectiva sociocultural de seu desenvolvimento racional e histórico. Compreender as distinções entre as duas grandes diferentes matrizes teóricas do conceito de democracia que se apresentam na cena política tem importância crescente devido à necessária distinção dos projetos ético-políticos aos quais essas concepções representam. Quando Hobsbawm (2007) diz que democracia é uma palavra pela qual todos demonstram entusiasmo e querem ver-se associados a ela, está na verdade denunciando a redução de seu conceito e não sua universalização. É preciso, portanto, questionar: o que essa palavra nomeia? Que racionalidade a constitui? Quais seus significados sócio-históricos e que perspectivas teóricas a fundamentam? Considerando esses questionamentos, discutiremos o conceito de democracia buscando compreender, além das relações sociais que

o forjam, o procedimento racional que o constitui e o informa numa organização do pensamento e da linguagem próprias à razão subjacente. Antes, porém, de adentrarmos nas particularidades do conceito de democracia, discutiremos questões mais gerais sobre o processo de constituição dos conceitos e suas configurações no atual contexto histórico que determina formas específicas de pensar a realidade.

Adotamos, para nossa análise, o procedimento racional da teoria crítica segundo a qual os conceitos expressam uma realidade histórica em sua totalidade e sintetiza a unidade de uma diversidade, cuja apreensão ocorre pelo procedimento racional do pensamento. Sua veracidade é garantida pela apreensão do movimento real do seu objeto, ou seja, pela captação de sua historicidade, pois a história é uma produção humana não presa às determinações lógicas. Trata-se, portanto, de uma construção lógica, histórica e transitória (RESENDE, 2008).

Contrariamente, a perspectiva da compreensão positivista e reificada, que não ultrapassa a aparência, a verdade está nas coisas, no produto das relações humanas, ou seja, na mercadoria; mas essencialmente, a verdade está na ação humana, no trabalho empreendido pelo homem. A mercadoria é meramente a síntese das relações entre as pessoas na produção. Os homens, no modo de produção capitalista, não produzem apenas mercadorias, produzem valores, formas de pensar, de ser e agir, ou seja, produzem uma sociabilidade própria. Nas palavras de Marx (1985):

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. [...] Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto

as relações que exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios* (MARX, 1985, p. 106, grifo do autor).

A essência de um objeto conceitual deve ser apreendida nas relações entre os homens, pois são nessas relações que o mundo humano, a sociedade, enfim, todas as manifestações culturais são construídas. Apreender um conceito, portanto, é captar essas relações em suas particularidades e universalidade, buscando aquilo que elas apresentam real e potencialmente. O conceito que almeja apreender a essência do seu objeto não deve apenas dizer o que a coisa é, mas deve transcendê-la, deve buscar em seus nexos constitutivos as potencialidades, as tendências manifestas do seu devir histórico.

## Razão subjetiva e reificação dos conceitos

O procedimento racional que se constituiu na modernidade e que está na base das relações sociais capitalistas fundamenta-se, segundo Horkheimer (2002), numa razão subjetiva, instrumental. Constitui um procedimento racional que se universalizou e circunscreve todas as esferas humanas da vida social: a educação, a família, a arte, a religião, a ciência, a política etc. Essa razão formalizada, instrumental ou operacional (para citar algumas adjetivações dadas pela crítica), no entanto, não é toda a razão, ou seja, existem outras racionalidades não dominantes. A própria crítica à razão é uma crítica a partir de uma racionalidade que pretende revelar o que está ocultando a realidade.

Para Horkheimer e Adorno (1966), a funcionalização da razão completa um processo da história social contemporânea, iniciado com a separação do saber teológico e do saber mundano, que separou a arte, a religião, a filosofia e a ciência; essa última, desagregada de todos os outros saberes, converte-se no domínio próprio de uma razão subjetiva. A razão que se instaura com a modernidade tende à dissolução do conteúdo objetivo da realidade social. Para Horkheimer (2002), a base da crise da razão moderna

é justamente o fato de que o pensamento se tornou incapaz de conceber a ordem objetiva do real ou simplesmente a tem como uma ilusão.

A razão objetiva, concebida pelos filósofos antigos e estendida até os idealistas alemães, era um “esforço e capacidade de refletir tal ordem objetiva” (HORKHEIMER, 2002, p. 17). Para o autor,

Os sistemas filosóficos de razão objetiva implicam a convicção de que se pode descobrir uma estrutura fundamental ou totalmente abrangente do ser e de que disso se pode derivar uma concepção do destino humano. Entendem a ciência, quando digna desse nome, como o empreendimento de tal reflexão ou especulação. Opõem-se a qualquer epistemologia que reduza a base objetiva do nosso entendimento a um caos de dados não-coordenados e identifique nosso trabalho científico com a mera organização, classificação ou computação de tais dados.

A razão objetiva preocupa-se com os fins últimos, com a elaboração de conceitos sobre os ideais mais caros à realização humana. A razão subjetiva, porém, é uma razão que se ocupa com fins convenientes aos interesses imediatos dos sujeitos. É, na acepção de Horkheimer, uma faculdade subjetiva da mente e se “revela como a capacidade de calcular probabilidade e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (HORKHEIMER, 2002, p. 11). Ao ser subjetivada, essa razão foi também formalizada.

Essa razão subjetiva é formal, instrumental, de valor operativo e de grande importância na dominação do homem e da natureza. Ela tem sua expressão máxima no postulado da ciência positivista, que submeteu todo o movimento do pensamento a regras e normas metodológicas e condenou ao ostracismo todo conceito que vá além de seu significado instrumental. Para Horkheimer (2002, p. 26), a subordinação da razão aos meios tornou-a

um instrumento do processo de produção capitalista, na medida em que “seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la.” Para o autor, “é como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção”.

Outra abordagem teórica sobre a razão instrumental e que se insere na linha da teoria crítica da sociedade é a realizada por Marcuse (1982), ao tecer a concepção do homem unidimensional, produto da sociedade industrial tecnológica que a tudo domina e controla com sua “racionalidade irracional”.

Marcuse (1982) demonstra que a unidimensionalização do pensamento e dos conceitos operados pela sociedade tecnológica tem sua base concreta no avanço das formas de exploração e dominação capitalistas que barram todo pensamento oposicionista ou transcendente e criam uma falsa consciência de satisfação de necessidades, devido à ampliação da capacidade de produção e consumo de bens materiais e culturais. Para o autor, essa razão, negada em seus elementos transcendentais, é apenas “a réplica acadêmica do comportamento socialmente exigido.”

Marcuse (1982) utiliza o termo “unidimensional” para referir-se a um padrão de pensamento e comportamento que expressam apenas uma dimensão social, política, econômica e cultural, dominantes e estabelecidas pela sociedade industrial, desconsiderando qualquer pensamento ou comportamento contrários ou negativos, que transcendam a realidade estabelecida.

Nesse sentido, o conceito unidimensional é tão somente a expressão de um novo modo de pensar: o pensamento unidimensional. Um pensamento limitado em seu movimento de apreensão da realidade, circunscrito apenas à lógica da eficiência e eficácia do progresso científico e técnico, pois os processos cognitivos pelos quais operam são desprovidos de mediação. Ou seja, o pensamento unidimensional, segundo Marcuse, opera por meio da identificação imediata da razão com o fato, da essência do objeto com a sua existência, da coisa com a sua função.

A representação linguística dessa forma de pensamento tende a identificar o nome das coisas com seu modo de funcionar.

Assim, a linguagem do pensamento unidimensional é funcionalizada, abreviada, fixada em imagens, que impede o desenvolvimento de seu significado e é imune à contradição. É, portanto, uma linguagem a-histórica, anticrítica e antidialética. Trata-se da linguagem dos conceitos operacionais, ou seja, dos conceitos que são sinônimos de operações correspondentes, vitais para o desenvolvimento da sociedade tecnológica (MARCUSE, 1982).

Um conceito operacional traduz-se na identificação da palavra ao seu modo de funcionar, definindo o seu significado imediato e repelindo qualquer outra significação que não seja funcional. Pois a “coisa identificada com a sua função é mais real do que a coisa distinta de sua função”. “Essa imediação e objetividade impede o pensamento conceitual, impede, assim, de pensar” (MARCUSE, 1982, p. 101).

Esse tratamento operacional do conceito, que isola a realidade dos fatos de seus condicionantes históricos, assume, portanto, uma função terapêutica e política de ajustamento do indivíduo à sociedade repressiva. Segundo Marcuse, “os conceitos operacionais terminam em métodos de controle social aperfeiçoado: tornam-se parte da ciência da gerência, no Departamento de Relações Humanas” (MARCUSE, 1982, p. 112). Nesse sentido, os conceitos operacionais são ideológicos no quanto bloqueiam a apreensão da totalidade dos fatos, não demonstram, não explicam e mesmo quando descrevem, alcançam apenas certos aspectos dos fatos, deixando fora seus nexos constitutivos e determinantes.

Contraposto ao pensamento unidimensional que elabora o conceito operacional, Marcuse (1982) apresenta o universo do pensamento dialético, crítico e abstrato, que objetiva apreender as várias dimensões constitutivas e determinantes da realidade social, desenvolvendo as suas contradições. O pensamento dialético busca compreender o caráter histórico das contradições. Trata-se de um pensamento bidimensional, crítico e histórico. Desenvolve-se na captação do conflito existente entre a coisa e sua função, buscando demonstrar, explicitar, explicar e denunciar a contradição entre o fato e a sua realidade histórica, entre existência e essência. Nele, a apreensão das particularidades históricas dos fatos e a volta ao passado para reconstituir os seus nexos com outros fatos

e os seus vínculos com o presente são elementos de uma análise teórica que culmina com a apreensão da concreticidade e totalidade do fato. “A mediação do passado com o presente descobre os fatores que fizeram os fatos, que determinaram o estilo de vida, que estabeleceram os senhores e os servos; projeta os limites e as alternativas” (MARCUSE, 1982, p. 105).

Para Marcuse (1982), o conceito dialético é um conceito cognitivo, tem um significado transitivo, vai além da referência descritiva a determinados fatos, faz referência à totalidade histórica, transcende o contexto operacional. O conceito universal, histórico, “não identifica a coisa e sua função.” O desenvolvimento conceitual se opõe a essa dissolução operacional do conceito e “distingue aquilo que a coisa é das funções contingentes dessa coisa na realidade estabelecida” (MARCUSE, 1982, p. 101). Nessa perspectiva, a tarefa da análise teórica “é compreender, é reconhecer os fatos pelo que eles são, pelo que ‘significam’ para aqueles aos quais foram dados como fatos e que têm de viver com eles. Em teoria sociológica, reconhecimento dos fatos é crítica dos fatos” (MARCUSE, 1982, p. 120).

Numa definição mais precisa sobre o conceito, Marcuse (1982, p. 109) o entende como a

designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer dos casos, se tais coisas são compreendidas [...] tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes deles. ‘Idênticos’ no quanto o conceito denota a mesma coisa; ‘diferentes’ no quanto o conceito seja o resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que não apareceram na experiência imediata e que ‘explicam’ a coisa (mediação).

E acrescenta:

Se o conceito de algo concreto é o produto de classificação, organização e abstração mentais, esses processos mentais levam à compreensão somente na medida em que reconstituem a determinada coisa em sua condição e relação universais, transcendendo assim a sua aparência imediata na direção de sua realidade (MARCUSE, 1982, p. 110).

Somente o pensamento bidimensional, apto a elaborar conceitos cognitivos e universais, é capaz de projetar alternativas históricas, pois reconhece o sujeito como agente da história, um sujeito que compreende, intervém e opõe-se à sua realidade social, descobrindo nela os germes de uma nova realidade a ser construída.

No contexto atual do capitalismo, instituído e instituinte de uma razão subjetiva, que unidimensionaliza o pensamento, todos os conceitos são afetados por este modo de organização do pensamento e da realidade. Os conceitos expressam a forma da sociedade e a forma da sociedade informam os conceitos. Assim, a forma da mercadoria, que é a expressão máxima dessa sociedade, termina por constituir a forma de uma razão instrumental, que opera por regras metodológicas de organização do pensamento, constituindo-se em apenas um meio de elaboração de conceitos operacionais, importantes ao desenvolvimento da produção capitalista de mercadorias. Por isso, os conceitos próprios a todas as dimensões e instâncias da sociabilidade humana elaborados no âmbito de uma razão objetiva ou de um pensamento dialético, expressão de um contexto social diverso do que hoje se apresenta, vão sendo resignificados pela razão subjetiva, tornando-se instrumentais, operacionais à lógica dominante da sociedade industrial, que tem no aparato tecnológico a sua mais forte expressão. Ocorre a reificação dos conceitos.

A “reificação”, termo cunhado por Lukàcs, que em Marx é denominado “feticichismo”, é um processo pelo qual a mercadoria apresenta-se à consciência dos homens revestida de um caráter

místico, que atribui às relações entre os homens na produção a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho humano e não entre os produtores. Conforme Marx (1988, p. 71).

o misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais.

Esse fenômeno é específico do modo de produção capitalista e, uma vez sendo produzido no âmbito das relações de produção, se estende a todas as esferas da vida humana. Para Goldmann (1979), esse fenômeno fundamental da sociedade capitalista, qual seja, “a transformação das relações humanas qualitativas em “atributo quantitativo das coisas inertes”, a manifestação do trabalho social necessário empregado para produzir certos bens como valor, como qualidade objetiva desses bens” (GOLDMANN, 1979, p. 122, grifos do autor) não é um fato isolado, mas se estende ao conjunto da vida dos homens, inclusive a psíquica, “onde ela faz predominar o abstrato e o quantitativo sobre o concreto e o qualitativo” (GOLDMANN, 1979, p. 122).

É nesta perspectiva, portanto, que estamos analisando a reificação dos conceitos, considerando que um conceito “reificado” é aquele que prende-se aos aspectos formais e procedimentais do pensamento e, assim, capta apenas a aparência do objeto, valoriza o aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo, atribuindo-lhe a característica de uma coisa estática, imutável, quantificável e a-histórica. E o conceito de democracia não fica imune a essas determinações lógicas e históricas.

## Reificação do conceito de democracia

O debate acerca da democracia na atualidade desperta posições diferenciadas em matizes teóricas e políticas as mais variadas. Essa diversidade, no entanto, pode ser categorizada em duas grandes abordagens conceituais divergentes: a liberal e a socialista marxista. Dentro dessas abordagens se configuram diferentes perspectivas teóricas de democracia, variando desde a concepção mais radicalmente liberal-burguesa, passando por noções conciliatórias social democráticas, até a defesa de uma democracia socialista radical. Esses conceitos expressam modos de organização da realidade e estão ligados a um dos procedimentos racionais anteriormente apresentados.

A organização política das sociedades modernas, capitalistas ou mesmo as socialistas reais, tem oscilado entre regimes democráticos e regimes totalitários, nazifascistas ou ditatoriais. Nos países capitalistas, a democracia é assumida pelo liberalismo político e econômico que veio se desenvolvendo ao longo dos últimos séculos e hoje, em sua versão renovada, é o grande sustentáculo dos avanços do capitalismo.

Em sua origem, a ideia de democracia, assim como a de igualdade, liberdade, justiça, emanava da razão objetiva, correspondia à própria razão (HORKHEIMER, 2002). Com a redução do conteúdo da razão em sua extensão e composição, e sua consequente formalização, fruto das mudanças socioeconômicas, a ideia de democracia se operacionalizou. Formas particulares do conteúdo racional desta ideia tomou o lugar de sua forma universal. A concepção de democracia liberal, formal, correspondente apenas a certas regras de organização política de uma sociedade parece ser a ideia final, o conceito universal, quando na verdade constitui apenas uma forma particular da lógica de sustentação da dominação burguesa em seu processo de desenvolvimento.

A democracia liberal burguesa supera os ideais democráticos da antiguidade, dando a estes novos conteúdos e significações, ajustados ao novo modo de organização social. Esses ideais são esvaziados de sentido humano e tomados por valores de caráter pragmático e individualista. Os ideais democráticos de

comunidade, igualdade e liberdade humana chocam-se com os interesses do modo de produção capitalista. Segundo Chauí (2006), a democracia burguesa redefine essas determinações do conceito de democracia antiga, reduzindo o conceito de comunidade ao de comunidade nacional, subordinando o conceito de igualdade ao de segurança e o conceito de liberdade ao de liberdade de opinião e de voto. Opera-se uma redução do conceito, antes entendido como uma forma de relação social global, para um sistema político de governo.

A democracia liberal traduz-se na concepção basilar dos regimes políticos dos países industrializados do capitalismo contemporâneo. Ela insere-se numa tradição do pensamento que justifica e mantém a dominação e exploração da classe dominante burguesa sobre a classe trabalhadora. Trata-se de uma concepção baseada em procedimentos formais de organização política dos Estados nacionais, que não incomoda a organização econômica, mas, ao contrário, a favorece. Nesse sentido, é uma concepção que não transcende aos limites da realidade estabelecida, não aponta para perspectivas de superação das relações vigentes, mas apenas estabelece regras para o desenrolar do jogo democrático numa sociedade de classes desiguais.

Bobbio (1986) afirma que o que distingue um sistema democrático de outros é o conjunto de regras do jogo, sistematicamente elaboradas e testadas ao longo dos tempos, constitucionalizadas no direito e que tem por regra principal a regra da maioria. Nesse jogo político democrático, os jogadores principais são os partidos políticos e a arena são as eleições periódicas. Democracia é, na perspectiva do autor, “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (BOBBIO, 1986, p. 12).

O sufrágio universal é, portanto, a condição necessária para a existência e o funcionamento de um regime democrático liberal, principalmente porque resulta do princípio de que a fonte de poder são os indivíduos singulares (“cada cabeça um voto”). Esse vínculo da democracia com o liberalismo político, segundo Bobbio, surge do fato de que as precondições para o funcionamento das

regras do jogo são os princípios fundamentais da liberdade de associação e liberdade de opinião. Para o autor, são esses princípios que tornam os indivíduos “em condições de exprimir as próprias demandas e tomar as decisões após criteriosa avaliação e na sequência de uma livre discussão”. Na qual essas duas liberdades são suprimidas a democracia deixa de existir (BOBBIO, 1986, p. 73).

O indivíduo, como unidade autônoma, e livre é, portanto, o fundamento que liga liberalismo e democracia e estabelece uma relação de necessidade entre ambas. Para o autor, no entanto, as relações entre indivíduo e sociedade são consideradas de modos distintos pelo liberalismo e pela democracia. Enquanto o liberalismo separa o indivíduo da sua comunidade e o ressuscita como unidade autônoma, a democracia o reúne aos outros homens, formando uma associação de livres indivíduos. Para o autor,

Trata-se de dois indivíduos potencialmente diversos: o indivíduo como microcosmo ou totalidade em si mesma completa, ou como partícula indivisível (átomo), mas diversamente componível e re-componível com outras partículas semelhantes numa unidade artificial (e, portanto, sempre decomponível) (BOBBIO, 2006, p. 48).

Bobbio utiliza-se, em sua análise teórica, do recurso da conciliação dos opostos para elaborar sua concepção liberal de democracia. E isto é possível porque o autor esvazia de sentido histórico o seu objeto de análise, no caso a relação entre indivíduo e democracia.

O indivíduo apresentado pela teoria liberal como um ser livre, independente e autônomo, é uma invenção da modernidade, concebido no contexto histórico da emergência da burguesia como classe social autônoma. Na tradição filosófica antiga, o indivíduo só se constitui na medida em que é uma parte do todo social. Não se concebe o indivíduo isolado, pois, na visão aristotélica, o homem é por natureza um ser social (*Zoon Politikon*). Vive e se

constitui na sociedade, na relação com os outros, uma relação de dependência mútua que possibilita a sua existência. Para Adorno e Horkheimer (1966, p. 47)

A vida humana é, essencialmente e não por mera causalidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é o de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros.

Na modernidade, o indivíduo é isolado, atomizado pelo liberalismo como um ser absoluto que, inicialmente, por força de um pacto de união e renúncia à liberdade, constitui a sociedade e cria o Estado para proteger sua propriedade, mas depois rivaliza com a sociedade e busca a plena liberdade para dispor de sua vida, segundo suas preferências. Essa promessa de liberdade individual no modo de produção social capitalista, no entanto, é uma ilusão. Parte da premissa de que o homem pode realizar-se a si próprio sem depender de outros. Ela dessocializa o homem, desfigura a mediação social como algo essencial para a constituição humana. Essa liberdade individual sem referência ao todo social é, segundo Adorno e Horkheimer (1966), apenas uma aparência, na medida em que “quanto mais o indivíduo é reforçado, mais cresce a força da sociedade, graças à relação de troca em que o indivíduo se forma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1966 p. 53).

A ideologização do ideal de liberdade individual é uma força que esconde o fato de que os homens particulares neste modo de produção social não são iguais, estão cindidos em classes sociais antagônicas e que a única liberdade que toca a classe trabalhadora é vender sua força de trabalho no mercado por um

preço que apenas mantenha a sua reprodução enquanto trabalhador. A liberdade de cada indivíduo está limitada pela forma como a classe dirigente se impõe e domina com sua racionalidade todas as instituições sociais (família, escola, religião, partido etc.), formando uma massa de indivíduos que possuem os mesmos sentimentos, gostos, opiniões, objetivos, impondo uma padronização do homem – ou seja, o homem unidimensional, destruído em sua individualidade e, portanto, destituído de liberdade.

Deste modo, sem um fundamento racional objetivo, o conceito de indivíduo está imunizado contra qualquer julgamento crítico de valor. A razão subjetiva, como vimos, ao esvaziar os conceitos de seu sentido substancial, fundado em bases humanas universais, tornou-os presa fácil à ilustração do seu contrário. Presta-se a qualquer coisa. “Pode se prestar ao uso tanto dos adversários quanto dos defensores dos tradicionais valores humanitários” (HORKHEIMER, 2002, p. 30).

Um dos princípios mais caros à democracia, o princípio da maioria, apresentado por Bobbio como a principal regra do jogo democrático, é um exemplo desse esvaziamento racional. Esse princípio originou-se, segundo Horkheimer (2002), na tradição filosófica antiga com a hipótese racional “de que a mesma substância espiritual ou consciência moral está presente em cada ser humano” (HORKHEIMER, 2002, p. 31). Hoje, o fundamento que o informa são os interesses do povo, que nada mais é do que “funções das forças econômicas cegas ou mais do que conscientes” (HORKHEIMER, 2002, p. 30). Destituído do seu fundamento racional e atrelado a interesses econômicos, o princípio democrático da soberania popular fica vulnerável às investidas do modo de organização capitalista. Assim, se uma ditadura for mais conveniente ao desenvolvimento do capital, a regra da maioria é simplesmente abolida, sem necessitar de explicações fundadas na razão. O princípio da maioria apresenta-se, hoje, completamente irracional.

Outra evidência dessa irracionalidade consiste no fato de que, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo globalizado, a soberania do mercado é cada vez mais influente nos rumos tomados pelas sociedades nacionais. As organizações transnacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, são

“imunes aos processos políticos democráticos” e “têm pelo menos o mesmo impacto sobre a vida diária dos cidadãos” que os governos nacionais, mas estão fora do seu controle (HOBSBAWM, 2007, p. 109). Assim, não é a “vontade do povo” que determina as ações dos governos, ou julga as finalidades dos seus projetos, esta apenas emite opiniões sobre o resultado destes projetos. As eleições democráticas “dão legitimidade e proporcionam aos governos, paralelamente, um modo conveniente de consultar o ‘povo’ sem necessariamente assumir qualquer compromisso muito concreto” (HOBSBAWM, 2007, p. 114).

Podemos concluir, portanto, que o conceito de democracia liberal, formalizado, instrumental e vazio de significado humano ou racional, serve para justificar e manter uma realidade que oprime e explora a classe trabalhadora, identificando-se e, ao mesmo tempo, ocultando uma realidade social e econômica que não se resente de manter infeliz e insatisfeita as necessidades básicas da maior parte de sua população. É um conceito que não transcende a realidade estabelecida, mas, ao contrário, impede a sua transcendência, na medida em que cria a ilusão de que há uma participação democrática, de que o indivíduo livre delibera sobre os rumos da nação, de que é um cidadão de fato e de direito. Mas todos esses conceitos (participação, deliberação, cidadania) estão identificados com uma função no mecanismo de manutenção da realidade estabelecida, nenhum deles possui mais o significado substancial, não são parte orgânica de uma concepção universal de democracia, foram traduzidos metodologicamente em um conceito operacional, ou seja, foram reificados.

Contudo, o conceito liberal de democracia pode ser contraditado por outra perspectiva teórica, por outro procedimento racional que, abstendo-se de instrumentalizar o pensamento e de operacionalizar os conceitos, aprofunda a análise da realidade ao que não é imediatamente visível, captando a sua essência concreta e buscando as tendências alternativas que se apresentam como possibilidades históricas.

## Perspectiva histórica do conceito de democracia

O conceito de democracia que se insere numa perspectiva histórica, do pensamento dialético, é o desenvolvido por Gramsci que, ao acompanhar, analisar e teorizar o contexto revolucionário italiano das primeiras décadas do século XX, e especificamente o contexto italiano do pós-primeira-guerra mundial, apreende uma concepção universal sobre a organização política e econômica da sociedade capitalista e aponta para a tendência de uma ordem diferente do Estado liberal burguês.

Para Gramsci (1976), o campo da democracia liberal é o campo da competição política, nada mais do que uma projeção do processo de desenvolvimento do capitalismo, em que o Parlamento, como sua expressão máxima, está totalmente esvaziado de sentido no contexto do capitalismo imperialista, pois a burguesia que o controla governa-se em outros espaços institucionais: os bancos e os grandes centros capitalistas. O governo político reduz-se “ao policiamento, à manutenção da ordem nas ruas e nas praças” (GRAMSCI, 1976, p. 93).

Gramsci não acredita nesta forma da democracia, pois reconhece que, apesar da classe operária, no âmbito mesmo da ordem política e econômica burguesa, ter constituído um sistema de instituições representativas dos seus interesses: sindicatos, partidos, comissões internas de fábricas etc., a institucionalização da democracia é extremamente limitadora das aspirações e necessidades da classe trabalhadora. O autor, a partir de um pensamento dialético e histórico, supera essa concepção meramente formal e elabora um conceito de democracia profundamente enraizado na prática concreta de produção da vida, em que a ação política dos sujeitos coletivos muda a realidade e a própria consciência desse sujeito. A experiência democrática de tomada de decisões deve ser exercida no próprio espaço em que as contradições de fato são produzidas e se manifestam em toda a sua materialidade, ou seja, no âmbito da produção. Democracia é, desse modo, uma escola de experiência política e administrativa. Segundo Gramsci (1976, p. 112),

As organizações revolucionárias (o partido político e o sindicato) nasceram no campo da liberdade política, no campo da democracia burguesa, como afirmação e consequência da liberdade e da democracia em geral, onde subsistem as relações de cidadão a cidadão. O processo revolucionário actua no campo da produção, na fábrica, onde as relações são de opressor a oprimido, de explorador a explorado, onde a liberdade para o trabalhador não existe, onde não existe democracia.

O partido político, na perspectiva gramsciana, adquire uma nova função, novo estatuto e dinamicidade. O partido político, o moderno príncipe, deve sintetizar “os germes de uma vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais” e ser o “anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral” que, dialeticamente, cria as bases para o desenvolvimento dessa vontade coletiva (GRAMSCI, 2000, p. 16-18). O partido político deve, portanto, ter uma ação de cultura e esclarecimento na constituição de uma consciência histórica, que expresse, concreta e organicamente, “os sentimentos e as paixões que nascem das necessidades urgentes reveladas pelas novas condições materiais de existência dos homens” (GRAMSCI, 1976, p. 94). O partido que almeja representar a classe trabalhadora deve demonstrar-lhes que “as ilusões democráticas sobre a possibilidade de algum deles vir a ser proprietário não passam de ilusões, puerilidades e sonhos pequeno-burgueses” (GRAMSCI, 1976, p.83).

Gramsci (2000, p. 19) adverte, no entanto, que a atuação do partido no âmbito cultural deve ser organicamente articulada a um programa de reforma econômica, uma vez que “o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral”.

A perspectiva gramsciana distancia-se da concepção liberal individualista da democracia, que atribui ao indivíduo o poder decisório expresso pelo voto. Para Gramsci, uma democracia efetiva é a que se constitui e é constituída por um conjunto de instituições

democráticas de participação diretamente ligadas à produção, à sua gestão e administração, com um grande poder pedagógico de formação de uma consciência histórica, dirigente e hegemônica. A hegemonia de uma classe, para o filósofo italiano, vai além da institucionalidade do partido e dos mecanismos tradicionais da política (governo, parlamento), estende-se aos diversos espaços da sociedade, que servem de instâncias mediadoras na constituição das subjetividades e da cultura. A classe hegemônica deve buscar continuamente a renovação dessas instâncias mediadoras na direção de uma nova concepção de mundo. Gramsci desloca, portanto, a centralidade do poder do Estado para a sociedade civil.

Gramsci rompe com a concepção liberal de democracia ao pensar a organização política da sociedade a partir das condições objetivas e subjetivas do contexto histórico revolucionário da Europa do início do século XX, em que a classe trabalhadora apresenta-se como classe revolucionária e produz uma realidade organizativa que de fato possibilita o rompimento da ordem vigente. Nesse contexto, a democracia burguesa revela-se totalmente esvaziada de sentido e a democracia operária demonstra todo o seu conteúdo histórico.

O conceito gramsciano de democracia operária revela, portanto, seu conteúdo histórico-universal na medida em que contém e ultrapassa os elementos constituintes da democracia burguesa, revela as contradições do formalismo democrático, demonstra as limitações que a exploração e a dominação dos grupos dominantes impõem à organização política dos trabalhadores, desfavorecendo-os no jogo de forças sociais e econômicas, e, ainda, lança bases teóricas para alternativas históricas de organização política e educação das massas. Trata-se, portanto, de um conceito histórico e dialético, forjado na tradição do marxismo e do seu desenvolvimento conceitual. No entanto, devemos lembrar que as apropriações teóricas e políticas que tomam o legado de Gramsci como um revisionista ou um reformista e as tentam aplicar à realidade social poderiam ser incluídas entre as concepções formalistas e instrumentalizadoras do pensamento.

## Considerações finais

No atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, observamos uma substancial alteração na estrutura e na função das duas classes sociais básicas. Estas parecem não mais serem os agentes de transformação histórica. A burguesia revolucionária, uma vez completado o seu projeto de poder, torna-se conservadora do seu *status quo* e renega a todas as promessas feitas. A classe trabalhadora que, na tradição marxista, é a classe revolucionária da sociedade capitalista, recua diante da história, não cobra a realização das promessas, e encontra-se hoje numa posição de passividade e acomodada frente às forças sociais negadoras das contradições.

Nesse contexto, a tarefa teórica de maior relevância é a que desvela essas contradições. Não podemos esperar, portanto, que os conceitos reificados o façam. Os conceitos formais, tornados instrumentos, apenas servem de meio para um comportamento padrão esperado. Não apontam para fins, não demonstram as limitações da prática social. Encobrem a realidade mais do que a desvelam. A concepção liberal de democracia, ao prender-se a regras e procedimentos formais de organização das relações políticas não expressa as contradições de uma sociedade cindida em classes antagônicas, fundada na exploração e dominação, onde de fato não há liberdade, nem igualdade. Dizer que democracia é um conjunto de regras do jogo não informa nada sobre as condições dadas para o desenrolar desse jogo.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. Sobre el concepto de la razon. In: ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. **Sociológica**. Tradução Victor Sanches de Zavala. Madrid: Taurus, 1966.

\_\_\_\_\_. Cultura e Civilização. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos de sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956. p. 93-104

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antônio. **Sobre democracia operária e outros textos**. Lisboa: Ulmeiro, 1976.

GRAMSCI, Antônio. Breves notas sobre a política de Maquiavel. **Cadernos do Cárcere**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, n. 13, v. 3, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **O capital**. v. I. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

RESENDE, Anita C. A. **Notas de aula**. Goiânia: PPGE/FE/UFG, 1º Semestre de 2008.

## 6. Esfera pública, democracia e participação nas instituições sociais

Roberto Francisco de Carvalho

Pensar, neste início de século XXI, a participação no processo de gestão de instituições sociais, como as universidades, pressupõe a compreensão da relação de poder institucional que se vincula ao entendimento da noção de esfera pública, democracia, gestão e participação.

Quanto à noção de público no presente texto, buscamos diferenciar a esfera pública da esfera privada – embora tendo clareza de que tais esferas fazem parte, articuladamente, de uma mesma esfera social – na tentativa de visualizar a ampliação ou regressão do processo de democratização social no que se refere ao bem comum, em geral, e aos direitos individuais e coletivos e, conseqüentemente, discutir em qual das esferas a participação tem maior possibilidade de se efetivar enquanto ampliação das tomadas de decisão, sem perder de vista os desafios econômicos e sociais postos para a gestão institucional da educação nessa primeira década do século XXI. Nesse sentido, este artigo<sup>2</sup> pretende verificar qual é a relação entre a esfera pública, a democracia e a participação no processo de gestão das organizações sociais em geral e de instituições sociais

---

<sup>2</sup> O presente artigo toma por base as reflexões feitas na tese “O processo de gestão e participação na universidade: limites, possibilidades e desafios na UFT”, defendida em junho de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

como as escolas e universidades, em particular. Para tanto, será realizada, inicialmente, uma discussão acerca da esfera pública para, posteriormente, refletirmos sobre as concepções de democracia, fundamentais para a análise do processo de gestão institucional e de participação no âmbito da educação.

## Esfera pública: campo de disputa pela participação efetiva

A esfera pública tem assumido historicamente significados diversos. A esse respeito, Hannah Arendt (2008), por exemplo, parte da noção de esfera pública clássica. Para ela, a vida na *Polis* consistia numa forma de organização política especial e livremente escolhida. A participação política na *Polis* contrastava com a da vida familiar e privada e não consistia numa estratégia de sobrevivência de um ser gregário, ou seja:

a capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa (*oikia*) e pela família. O surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora, cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que lhe é comum (*koinon*) (ARENDDT, 2008, p. 33).

A autora estabelece um limite claro entre o espaço público e o espaço privado. A esfera privada exemplificada pela casa e a família busca prioritariamente atender às necessidades da vida, garantir a sobrevivência individual e prover a continuidade da espécie. Ou seja, a esfera da necessidade e do ocultamento, da proteção e da

manutenção da vida e da defesa dos interesses próprios, refere-se ao que é próprio a um indivíduo ou grupo particular. Nesse sentido, somente pela questão da sobrevivência há pouca diferença entre o homem e os demais animais. A manutenção da vida se dá pelo “labor” humano, por meio do qual se produz energia a ser consumida imediatamente pelo ciclo vital. Arendt (2008, p. 15) apresenta o labor, o trabalho e a ação política como dimensões da participação do homem na sociedade:

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da vida humana [...]. A condição humana do trabalho é a mundanidade. A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o homem, vivem na terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição - não apenas a *condição sine qua non*, mas a *condição per quam* - de toda vida política.

Do pensamento arendtiano subtrai-se a noção de que a esfera pública surge da constituição do mundo comum, não no sentido de um espaço coletivo vital e natural, mas no sentido de um artifício humano, que nos reúne na companhia de outros seres humanos e de suas obras, com a possibilidade de criação de um universo simbólico e material compartilhado e comum. Por isso não é mera continuidade ampliada da esfera privada. Trata-se de uma nova esfera de existência que congrega cidadãos livres em

torno daquilo que lhes é comum e cria uma realidade compartilhada. Diferente da esfera privada onde persistem o ocultamento, os mistérios da vida e o zelo por sua proteção, o âmago da esfera pública é, em primeiro lugar, o mundo comum no qual todos podem ser vistos e ouvidos na sua singularidade existencial. A esse significado Arendt acrescenta um segundo significado:

o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós [...]. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e a condição geral da vida orgânica. Antes tem a ver com o artefato humano, com o produto das mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum (ARENDDT, 2008, p. 62).

Sendo assim, a esfera pública constitui-se numa elaboração humana, tendo o trabalho como meio fundamental. Nessa elaboração, cabe ao labor a produção de bens que serão consumidos imediatamente no próprio ciclo da subsistência e ao trabalho, produzir bens que transcendem para além de seu uso imediato.

Sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis [...]. O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas

também com aqueles que aqui estiveram antes e virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho a tudo que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo (ARENDR, 2008, p. 64-65).

Nessa perspectiva, o trabalho possibilita a transcendência mundana para além dos esforços individuais, mas essa permanência necessita de reconhecimento público de seu pertencimento a um mundo comum. A construção de objetos e coisas como um edifício escolar, uma catedral, um automóvel, ganha transcendência nesse mundo quando adquire um significado comum compartilhado, ou seja, na medida em que deixam de ser objetos de consumo ou de uso diário particular.

Para a mesma autora, uma terceira dimensão da existência humana, além do labor e da fabricação de coisas, é a ação política. A ação política ocorre na esfera pública onde os homens se encontram para criar, gerir articulando atos e palavras, por meio de uma teia de relações na qual, na sua singularidade, fazem sua própria história. Nessa dimensão, o ser humano experimenta a liberdade de criação e recriação da vida social possibilitadora do rompimento com posturas autoritárias. O espaço público não é uma associação ampliada do privado, mas um mundo comum compartilhado com outros seres humanos em busca de autonomia, que transcende o mundo das necessidades particulares.

Arendt argumenta que, na modernidade do século XX, a fronteira entre a esfera pública e a esfera privada vinha sendo crescentemente dissolvida. Aspectos tradicionalmente situados na vida privada - a dor, o amor, a morte etc. - cada vez mais vêm sendo trazidos ao mundo público. Em grande medida, tem ocorrido uma inversão de interesses: de um lado, o poder midiático tem feito da vida de celebridades assunto público e por outro lado, temáticas que deveriam ser, por excelência, públicas, como a política, a arte, a educação, são tomadas como uma questão individual e particular.

E, na manutenção da vida, as atividades preponderantemente ligadas ao mundo das necessidades, ligadas ao consumismo material, ganham progressivamente espaço e visibilidade no mundo público. Intermediando essas duas esferas surge uma terceira, a esfera social, organizadora pública do processo vital em que “[...] a sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública” (ARENDDT, 2008, p. 56).

Nessa lógica, podemos deduzir que há um distanciamento da construção de uma vontade geral que privilegie o interesse público comum. Na verdade, tendo como orientação as relações sociais de produção, parece que a dimensão privada, particular, tem se evidenciado mais que o interesse público: busca pela manutenção do ciclo vital, realização pessoal e consumo desenfreado. O próprio mundo, no sentido planetário, tem se constituído, prioritariamente, em objeto de consumo constante e não em espaço congregador de interesse comum transcendente. Nesse mundo, a participação política em busca do fortalecimento do público e do coletivo que emancipa o homem foi relegada em função da luta por conquistas econômicas reforçadoras de uma vida individual e isolada. Assim, com base nos argumentos de Arendt (2008), podemos dizer que o espaço público tem sido reduzido para dar lugar à ampliação do espaço privado: um mundo no qual o ponto de encontro não parece ser a praça pública, os espaços de debate, mas o *shopping center*, o gabinete individual mediado por tecnologias de última geração etc., moldados, em grande medida, não para abrigar a igualdade dos cidadãos, mas a diferenciação destes, reduzidos a meros consumidores. Entretanto, tendo em vista o princípio da contradição, ressaltamos que as tecnologias são potencialmente importantes como instrumentos de ampliação da esfera pública, por exemplo, quando possibilitam a criação de redes sociais.

A noção de esfera pública aventada tem conotação ampla, mas se vincula aos espaços de construção social ligados aos interesses públicos comuns. Reconhecendo a importância dessa noção de esfera pública, mas diferenciando e indo além, Habermas (2003)

define esfera pública como espaços espontâneos da sociedade civil propiciadores de debates comunicativos. A discussão acerca da esfera pública em Habermas precede o entendimento acerca do que ele denomina sistema, mundo da vida e sociedade civil. Por sistema compreendem-se as ações instrumentais reguladoras da sociedade, sejam elas econômicas, políticas, administrativas etc. O mundo da vida refere-se às ações comunicativas, informais motivadoras do desejo de compreensão mútua entre os indivíduos. Para esse autor (2003, p. 99), no mundo da vida situa-se a sociedade civil, composta por “associações e organizações livres, não estatais e não econômicas, as quais ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública nos componentes sociais do mundo da vida.” Dessa forma, a sociedade civil “compõe-se de movimentos, organizações e associações, os quais captam os ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para a esfera política” (HABERMAS, 2003, p. 99).

A esfera pública articula-se diretamente e com preponderância na sociedade civil. Nesse sentido, a esfera pública, segundo Habermas, refere-se a “[...] uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados e, ao mesmo tempo, condensados em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos” (HABERMAS, 2003, p. 92). Portanto, a esfera pública não é um sistema, uma instituição ou organização de caráter normativo ou regulador, mas sim, um espaço participativo aberto permeável e deslocável em um número significativo de arenas internacionais, nacionais, regionais, comunais e subculturais: esferas públicas literárias, eclesiásticas, artísticas, feministas, da política de saúde, da ciência, entre outros. Essas esferas podem ser diferenciadas em três níveis, de acordo com a densidade da comunicação, da complexidade organizacional e do alcance:

Esfera pública *episódica* (bares, cafés, encontros na rua), esfera pública da *presença organizada* (encontro de pais, público que frequenta o teatro, concerto de Rock, reuniões de partido ou encontro de igreja) e esfera pública

*abstracta*, produzida pela mídia (leitores, ouvintes e espectadores singulares e espalhados globalmente) (HABERMAS, 2003, p. 9, grifos do autor).

O autor destaca que a esfera pública funciona como uma caixa de ressonância na qual os problemas a serem elaborados pelo sistema político encontram eco, ou seja, “[...] a esfera pública é um sistema de alarme dotado de sensores não especializados, porém, sensíveis no âmbito de toda a sociedade” (HABERMAS, 2003, p. 91). Dessa forma, a esfera pública reforça a pressão exercida pelos problemas, ou seja, tematiza-os e dramatiza-os de modo convincente e eficaz, até serem assumidos e elaborados pelo complexo parlamentar.

Trata-se de uma esfera pública de perspectiva liberal na qual a participação dos indivíduos ocorre, tendo como motivação os interesses privados. Assim, há uma articulação que confunde os interesses privados com os públicos.

A esfera pública retira seus impulsos da assimilação privada de problemas sociais que repercutem nas biografias particulares. Neste contexto particular é sintomático constatar que, nas sociedades europeias do século XVII e XVIII, se tenha formado uma esfera burguesa moderna, como ‘esfera das pessoas privadas reunidas e formando um público’. Do ponto de vista histórico, o nexo entre esfera pública e privada começou a aparecer nas formas de reunião e de organização de um público leitor, composto de pessoas privadas burguesas, que se aglutinavam em torno de jornais e periódicos (HABERMAS, 2003, p. 98).

Dessa discussão depreende-se que, no âmbito da sociedade civil, a esfera pública constitui-se no espaço de mobilização

de comunicação tematizadora de problemas sociais - armamento nuclear, ecologia, pobreza, gênero, ética, saúde, educação - que são assumidos pelo complexo parlamentar que, por sua vez, influencia o sistema político; da referida problematização, as temáticas sociais são normatizadas e retornadas para a sociedade civil sob a forma de políticas públicas. Ressalta-se que, no entendimento de Habermas (2003), esses problemas são levantados por intelectuais, pessoas envolvidas, defensores radicais de causas específicas, advogados, entre outros, que ganham expressividade em revistas, associações, clubes, academias, grupos profissionais, universidades.

A esfera pública situa-se, segundo Habermas, na sociedade civil - mundo da vida - e em oposição à sociedade política - sistema -, a qual é tida como cerceadora das liberdades promotoras de autonomia. Depreendemos da discussão anterior e de reflexões críticas como as de Audard (2006) que a esfera pública em pauta apresenta-se, de certo modo, como um procedimento funcional para as democracias modernas. Trata de uma concepção liberal de esfera pública, na qual os indivíduos são forçosamente igualados com vistas a participar do debate público no âmbito da sociedade civil, trazendo as suas inquietações particulares. A tematização dos diversos problemas se dá na perspectiva do consenso em busca de incluir demandas de minorias sociais na agenda das deliberações parlamentares. A participação, que ocorreria na esfera pública, acaba por desconsiderar, de certa forma, os conflitos de classe, bem como negligencia as diferenças socioeconômicas existentes na sociedade. Nessa concepção de esfera pública, as fronteiras entre o público e o privado são profundamente diluídas.

A compreensão da esfera pública, presente no pensamento dos autores mencionados anteriormente, guardadas as suas diferenças, possibilita dizer que a esfera pública tem uma relação com o processo de emancipação humana, ou seja, quanto mais ampla for a esfera pública, mais possibilidade de interação, participação e distribuição de direitos existe, e, portanto, maiores serão as chances da constituição de sujeitos sociais mais autônomos e emancipados. É preciso averiguar se, nesse início de século XXI, há a possibilidade de ampliação da esfera pública, o que condiciona a sua ampliação e, conseqüentemente, a participação efetiva

dos sujeitos nos processos sociais cotidianos. Em outros termos, que tipo de caminho, mesmo que em perspectiva, pode ser vislumbrado para ampliar a esfera pública e a participação no processo de gestão das instituições sociais como as escolas e universidades?

## **Esfera privado-mercantil e alienação da participação nas organizações e instituições sociais**

Mészáros tem realizado estudos analíticos que contribuem para compreendermos o processo de precarização da vida humana e subsunção da dimensão política às dimensões econômica e social, bem como desvela as contradições do poder na sociedade capitalista, discutindo com profundidade os seus múltiplos condicionantes. Essa compreensão contribuirá para entendermos os elementos limitadores e impulsionadores da participação no processo de gestão da sociedade em geral e das instituições mediadoras da produção e reprodução da vida social compreendida na articulação e na imbricação entre as esferas pública e privada.

Como ponto de partida, para explicitar a perspectiva teórico-prática de análise, Mészáros situa a discussão a respeito da sociedade capitalista diferenciando três conjuntos de ideias e de práticas com suas respectivas consequências para a vivência social, marcada por relações de poder profundamente desiguais.

A primeira apoia a ordem estabelecida com uma atitude acrítica, adotando e exaltando a forma vigente do sistema dominante - por mais que seja problemático e repleto de contradições - como *horizonte absoluto* da própria vida social. [...] A segunda, exemplificada por pensadores radicais como Rousseau, revela acertadamente as irracionalidades da *forma específica* de uma anacrônica sociedade de classes que ela rejeita a partir de um novo ponto de vista. Mas sua crítica é viciada pelas contradições de sua própria posição social

- igualmente determinada pela classe, ainda que seja historicamente mais evoluída. [...] A terceira, contrapondo-se às duas anteriores, questiona a viabilidade histórica da própria sociedade de classe, propondo, como sua intervenção prática consciente, a superação de todas as formas de antagonismos de classe (MÉSZÁROS, 2004, p. 67-68).

O autor, embora consciente de que as duas primeiras perspectivas tenham prevalecido, faz a crítica da sociedade atual sem abandonar a utopia presente na terceira perspectiva, pois entende que, na atual conjuntura do desenvolvimento histórico, a questão da “[...] transcendência deve ser formulada como a necessidade de se ir além da “sociedade de classes como tal”, e não simplesmente sair de um “tipo particular” de sociedade de classe em favor de um outro” (MÉSZÁROS, 2004, p. 68, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Méészáros (2004) também compreende que a ampliação da dimensão pública em prol do bem comum de fato pode ampliar o processo de participação e emancipação humana e vice-versa, mas entende que isso, embora seja possível, encontra dificuldades de realização na sociedade capitalista, na qual a preponderância tem sido da esfera privada mercantil e não da pública. Nesse sentido, critica o posicionamento de Arendt e Habermas quanto à concepção de esfera pública e à possibilidade de emancipação humana por eles defendida, visto que as suas análises, a exemplo das de Weber, são, em grande medida, conformistas em relação à lógica social inerente à sociedade capitalista. Ocorre, portanto, certo conformismo de natureza adaptativa que arrefece as possibilidades de construção histórica.

Para Méészáros (2009), a posição de Arendt frente a administração burocrática é outro traço que sugere sua adesão à lógica capitalista. Nesse sentido, Arendt, ao mesmo tempo em que se opõe à burocracia, argumenta ser impossível livrar-se dela na sociedade atual, pois não vê algo para sua substituição, mesmo porque, no seu entendimento, a burocracia é uma realidade altamente reveladora e ocultadora da vida social. A perspectiva adotada por

Arendt faz Mészáros entender por que ela rejeita categoricamente não somente a noção marxiana de superestrutura, definida em termos de suas reciprocidades dialéticas com a base material da prática social, “mas também as categorias de classes sociais, tendências e movimentos, com a curiosa justificativa de que conceitos como esses pertencem ao século XIX” (MÉSZÁROS, 2009, p. 85).

Nessa direção, segundo Mészáros (2009), a participação defendida por Arendt parece ser uma participação integradora e não transformadora, pois ela não sinaliza a possibilidade do forjamento de outra sociedade. O tipo ideal de sociedade, estilo weberiano, defendido pela autora, argumenta Mészáros, é a sociedade capitalista burocraticamente modernizada. Nessa sociedade, quem está habilitado a participar da esfera pública é o proprietário e o burocrata e não o indivíduo organizado em classe, partido, sindicato, associação, dentre outros.

Ocorre, segundo Mészáros (2004), que em contraposição a uma perspectiva social emancipadora e superadora da sociedade capitalista, de orientação marxiana, persiste, de forma contundente, outra perspectiva - visualizada por Weber - que, mesmo com as críticas, não vislumbra a transformação da sociedade atual. Essa lógica, conforme Mészáros, não poupou nem mesmo a escola de Frankfurt cuja diversidade incluía desde

[...] as esperanças de Walter Benjamin de participação direta na práxis política de esquerda até o ativismo político voltado para os pobres de Marcuse; desde o não-envolvimento sociopolítico de Adorno até o extraordinário ecletismo teórico e, apesar de seus protestos verbais, o oportunismo político tecnocrático de Jürgen Habermas (MÉSZÁROS, 2004, p. 153).

Segundo Mészáros (2004), tendo como ponto de partida a escola de Frankfurt, Habermas teorizou sobre a relação de poder, esfera pública, democracia e participação social, mas antes propôs-se fazer a denominada atualização do marxismo, substituindo as

categorias: forças e relações de produção por trabalho e interação; e trabalho como produtor de valor por ciência e tecnologia. Nessa atualização, a luta de classe perde sentido na modernidade, pois a atual sociedade, regulada pelo Estado “[...] suspende o “conflito de classe”, e [que] na sociedade capitalista avançada, os grupos carentes e privilegiados não mais se confrontam um com o outro como classes socioeconômicas” (MÉSZÁROS, 2004, p. 200, grifo do autor).

Na sociedade pensada por Habermas (2003) é possível estabelecer uma ação comunicativa ampliadora da esfera pública por meio da participação consensual verdadeira e em igualdade de direito, pois os conflitos foram dirimidos. Uma participação nesses termos, para Mézáros (2004), somente é possível de ocorrer entre os membros de uma elite formada por especialistas da comunicação, mas não em uma sociedade real dividida, fragmentada na qual as lutas pelo poder são intensas.

Na compreensão de Mézáros (2006), a dificuldade de que sejam ampliados o espaço público e o processo de democratização e participação na atualidade relaciona-se diretamente com a concepção e lógica da organização “sociometabólica capitalista”<sup>3</sup> em geral: sociedade dividida, fragmentada, atomizada e heteronomizada, explicitadora de uma profunda concentração de poder econômico e político-administrativo em pequenos grupos de indivíduos em detrimento da maioria da população (BRAVERMAN, 1977).

Dessa forma, o processo de produção e reprodução da vida em sociedade articula dialeticamente dois momentos: o da produção e o da distribuição. Numa perspectiva de tendência mais emancipatória, a ampliação da participação cidadã somente ocorrerá quando os sujeitos sociais dominarem os processos de produção e distribuição das riquezas. A esse respeito, para Mézáros

<sup>3</sup> O prefixo “sócio” relaciona-se ao caráter social do capitalismo, acrescido do termo “metabólico”, ou “metabolismo”, que significa os processos físicos e químicos que o organismo necessita para a formação, desenvolvimento e renovação de suas estruturas celulares (FERREIRA, 2004), neste caso, estruturas sociais. Nesse sentido, o sistema sociometabólico do capital, tem a ver com o processo social que o capitalismo forma, desenvolve e renova, tendo, dentre outros, o objetivo de produzir, de acordo com Mézáros (2006) e Antunes (1999), um trabalhador precarizado: parcelar, descontínuo, flexível, polivalente e subordinado ao capital.

(2004), retomando a compreensão marxiana, a distribuição é um produto da produção, não apenas em seu objeto, pois somente os resultados da produção podem ser distribuídos, mas também em sua forma, pois o tipo específico de participação na produção determina as formas específicas de distribuição. “Mas antes que a distribuição possa ser distribuição dos produtos ela é: 1) a distribuição dos instrumentos de produção; e o que é uma especificidade da mesma relação, a distribuição dos membros da sociedade entre os diferentes tipos de produção” (MÉSZÁROS, 2004, p. 428-429).

Relaciona, portanto, a divisão e fragmentação no seu sentido geral com a divisão e fragmentação no local de trabalho ou em uma instituição social capitalista em particular. Nesse sentido, inferimos da visão de Mézáros (2004) ser compreensivo que o controle social, mesmo em uma instituição educacional, é significativamente difícil em virtude de sua organização, muitas vezes autoritária. Em contraposição ao exposto, o controle social efetivo passa pela luta que vislumbra, frente a monumentais entraves, a democratização do local de trabalho, bem como pela eliminação da “anarquia da divisão social do trabalho que prevalece na sociedade como um todo e a tirania do mercado que o acompanha” (MÉSZÁROS, 2004, p. 515).

Então, a participação efetiva na sociedade relaciona-se diretamente com o “exercício efetivo do controle sobre os processos reprodutivos da sociedade, e não simplesmente a contraposição aos efeitos negativos do avanço e da complexidade técnicos” (MÉSZÁROS, 2004, p. 517, grifos do autor). Explicita-se, dessa forma, a necessidade de, em vez de a racionalização concretizar-se, que seja efetivado o controle social e, em vez de a programação técnico-burocrática prevalecer, que seja estruturado um plano de poder posto em prática pelos legítimos produtores de determinado local de trabalho, como a escola e a universidade.

A discussão de Mézáros (2004) é importante para os propósitos deste texto, pois, ao mesmo tempo em que revela o funcionamento desigual e fragmentado da sociedade capitalista e a impossibilidade de que nela ocorra a emancipação da maioria da população (os trabalhadores, produtores de riquezas) sem as transformações estruturais fundamentais, também vislumbra a

possibilidade de sua transformação, tendo o homem como sujeito histórico dessa transformação. Nesse sentido, é possível dizer que outra sociedade, outra relação social é possível, entretanto, a luta por essa outra sociedade não ocorrerá como dádiva, por decreto ou por providência extra-humana e sim forjada pelo próprio homem. Assim, a inércia social resultante da base material deve ser enfrentada “[...] por uma força capaz não somente da necessária “negação” radical, mas também de instituir “positivamente” uma ordem alternativa sustentável” (MÉSZÁROS, 2004, p. 51, grifos do autor). Essa alternativa sustentável somente se realizará com uma esmerada e contínua participação política na busca da transformação rumo a uma nova sociedade.

Mas a emancipação social, na visão do autor, não será efetivada somente pela participação de natureza parlamentar estruturada na perspectiva da democracia representativa. Não é possível negar esse tipo de participação, mas é necessário entendê-lo como inerente à democracia liberal que está muito mais preocupada com a manutenção dessa sociedade do que com sua transformação. Mesmo porque as decisões inerentes aos espaços participativos representativos - conforme organização atual - são tomadas nas articulações de natureza extraparlamentar, que ocorrem independente da formalização parlamentar, ou seja, além do político institucional. Isso explicita a necessidade de se travar uma luta envolvendo as diversas formas de participação dos diferenciados grupos sociais que se posicionam do lado da emancipação e contrários à alternativa social hegemônica. Tal luta tem o objetivo de forçar a implantação, nessa sociedade, do processo possível de tomada de decisão, não para reforçar a lógica desse sistema, mas para explicitar o processo fragmentário de gestão institucionalmente em vigência na sociedade nessa primeira década do século XXI.

Sob esse aspecto, o conceito de participação é de fundamental importância. Ele é válido tanto na atual quanto em qualquer sociedade emancipada do futuro. Em primeiro lugar, seu significado, nas atuais circunstâncias, não é apenas um envolvimento mais ou menos

limitado em discussões, geralmente reduzidas ao ritual vazio da ‘consulta’ (seguida pelo superior descaso), mas aquisição progressiva dos poderes alienados de tomada de decisão por parte do antagonismo estrutural do capital que se transforma, no devido tempo, em corpo de produtores livremente associados. Quanto ao futuro - não importa o quanto esteja distante - participação significa o exercício criativo, em benefícios de todos, dos poderes de tomada de decisão adquiridos, trazendo à tona os ricos recursos dos indivíduos, reunidos a um ponto jamais sonhado nas formas anteriores de sociedade. É assim que o modo de intercâmbio social totalmente equitativo discutido há de combinar o princípio da *autonomia* significativa - pré-requisito da auto-realização dos indivíduos - com a necessidade de *coordenação estrutural geral*. Somente assim se concebe a transformação da operação do processo sociometabólico de produção num todo integrado - por ser coerente e cooperativo e não dilapidador e antagônico - e libertador (MÉSZAROS, 2004, p. 52-53).

A partir da compreensão anteriormente explicitada, ressaltamos que ter o pé na realidade social atual no sentido de forçar o processo de participação emancipatória não significa confundir-se com ela. Por isso, faz-se necessária a crítica radical do sistema sociometabólico capitalista e a luta política para que as insuficientes promessas da democracia liberal representativa sejam potencializadas ao máximo<sup>4</sup>. A explicitação das contradições

---

<sup>4</sup> No entendimento de Mézáros (2004, p. 486) “não se deve esperar o genuíno envolvimento da massa em um empreendimento revolucionário sem a profunda crise das estruturas materiais dominantes da sociedade. Entretanto, essa inequívoca rejeição da perspectiva voluntarista e elitista não implica a defesa de uma ‘concepção fatalista da filosofia da práxis’, que pede para *esperar* até que a própria crise tenha realizado sozinha o trabalho necessário. Significa apenas que a transformação radical do ‘panorama ideológico da época’ não pode ser definida em termos estritamente ideológicos como o *trabalho*

sociais constitui-se em estratégia rumo à efetivação de uma democracia socialmente substantiva, articuladora da perspectiva de emancipação político-econômica na qual os produtores terão controle sobre si mesmos e sobre suas produções: processo, produto e distribuição. Trata-se de um profundo processo de desalienação social que, sem desconsiderar os princípios referentes à liberdade política e à igualdade econômica, tem intrínseca conexão com as relações do poder<sup>5</sup>.

A discussão sobre a relação de poder que pressupõe a existência de dirigentes e dirigidos não é, assim, determinada somente pela esfera estrutural da sociedade, mas pelo vínculo tensionado entre estrutura e superestrutura. E a possibilidade de atuação dos dirigidos encontra-se na esfera superestrutural. Dito isso, as reflexões de Mészáros nos ajudam a pensar a sociedade de forma realista, ou seja, sem simplificações e ingenuidade quanto ao processo de participação na sociedade capitalista. Temos, entretanto, clareza de que, embora Mészáros não despreze a participação política como elemento importante no âmbito da superestrutura – vínculo profícuo que retemos para a realização do presente texto –, elege como determinante para as mudanças sociais as transformações da estrutura produtiva capitalista. De qualquer forma, entendemos que, em tempos em que ora há supervalorização da estrutura ora da superestrutura, a trilha aberta por ele no processo de valorização da participação dos sujeitos sociais é rica para pensarmos a esfera pública,

---

*da consciência sobre a consciência. Mas exatamente, deve conter como um componente organizacional articulado da estratégia geral, a negação prática, materialmente eficaz das estruturas reprodutivas dominantes, em vez de reforçá-las através da 'economia mista e de várias formas de 'participação' na reestabilização socioeconômica e política do capital em crise".*

<sup>5</sup> Para Chauí (1981, p. 96), a democracia tem íntima articulação com "o conceito de alienação e sua forma na sociedade capitalista, a reificação. Em resumo, o problema da divisão social do trabalho como divisão das classes para e pela exploração social da mais-valia, exploração que não se realiza pelo Estado, mas através do Estado. Eis porque a questão da democracia, ao ser reduzida à esfera estritamente político institucional, acaba sendo reduzida a uma discussão que se concentra, em última instância, nas transformações do aparelho do Estado, isto é, 'discutida pelo alto' e com as lentes dos dominantes. Se, do lado socialista, a ênfase no econômico parece fazer com que a discussão se realize a partir 'de baixo' e reforce o tema da igualdade, contrapondo-se à discussão liberal que enfatiza o tema da liberdade, em termos estritamente históricos, a igualdade afirmada por uns, e a liberdade, defendida por outros, deixam intacta a questão da alienação e com ela a da democracia, porque deixam intacta a questão do poder."

a democracia e a participação nesse início de século XXI, na tensão entre as esferas da produção e reprodução da vida em sociedade.

O presente artigo, ao pretender entender o processo de gestão e participação nas escolas e universidades, instituições sociais da sociedade brasileira desta primeira década do século XXI, o faz com a compreensão de que há, conforme o pensamento gramsciano, um vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura, formando um bloco histórico. Nesse bloco histórico, a economia no âmbito da estrutura não se relaciona simplesmente com a produção de bens materiais, mas, também, com a forma de ocorrência das relações sociais na produção e reprodução desses bens materiais (GRAMSCI, 1995). É no âmbito da superestrutura, potencializadora da ação de retorno ativa, que há a possibilidade de participação política efetiva dos sujeitos sociais, participação que, por sua vez, embora seja preponderantemente determinada pela esfera estrutural, pode, também, agir sobre esta. A arena na qual se trava a luta política é ampla e diversificada e fazem parte de tal arena as instituições sociais como as universidades.

Essa perspectiva de vínculo orgânico vislumbrada por Gramsci abre a possibilidade de participação como luta política no âmbito superestrutural no sentido em que os socialmente subalternos, no campo da ideologia, desvendam o domínio aos quais estão submetidos e “encontra os meios de reação a ele, claro que quando há condições concretas determinadas pela base econômica” (CARDOSO, 1977, p. 53). Nessa lógica, fica aberta a possibilidade de se construir uma nova hegemonia, diferente daquela do grupo dominante e, assim, democratizar as relações sociais. Tendo essa compreensão, para além do Estado, coerção de domínio da sociedade política, Gramsci entende o Estado articulador das sociedades política e civil. Estamos falando da noção ampliada de Estado como categoria de análise da sociedade em geral e, conseqüentemente, das instituições sociais como as escolas e universidades públicas. O Estado moderno, na perspectiva gramsciana, não se constitui somente como instrumento coercitivo de dominação a serviço da classe dirigente, sendo também consenso, ou seja, é, ao mesmo tempo, coerção e hegemonia. Esta é uma perspectiva de Estado em que, no âmbito da sociedade civil, evidenciam-se a ideologia, a democracia e a participação.

Por essa via de entendimento, forjar outra democracia significa, conforme o pensamento gramsciano, construir uma nova hegemonia, ou seja, agir para corroer e destruir internamente o projeto constituído, tendencialmente propício à intensificação do processo de alienação e reificação social. Para romper com o projeto constituído, é preciso deixá-lo sem sentido e, continuamente, ir constituindo as bases de uma perspectiva de projeto mais emancipador caracterizado pela igualdade socialmente referenciada e fundamentado em um associativismo genuíno, possibilitador de uma efetiva participação com vistas ao controle social.

Em virtude da desigual e injusta estrutura social capitalista, não estamos advogando, já, uma participação direta e uma democracia genuinamente emancipatória, mas defendendo que, para se chegar a esse ponto, é preciso exponenciar à exaustão a coparticipação no âmbito da atual forma social, mas não perdendo de vista, embora como utopia, a autogestão. Esse movimento se faz, em conformidade com Gramsci, via o envolvimento político ativo e não, simplesmente, via adesão espontânea e voluntária. Tomando como referência as reflexões de Gramsci podemos dizer que várias são as mediações a serem acessadas para atingir tal objetivo, dentre elas a gestão da educação. Esta visão de educação gramsciana, compartilhada por Mészáros (2008), é entendida aqui no seu sentido amplo – escolar e não escolar, de natureza desalienante que ocorre de forma contínua e ao longo de toda a vida – em contraste com uma educação formal elitista - meritocrática, tecnocrática, empresarial - de natureza internalizante, comprometida, embora não de forma linear, com o conformismo e o consenso.

Em conformidade com o pensamento gramsciano, essa concepção de educação de sentido amplo tem a perspectiva emancipadora e democrático-participativa como fundamento. Seu objetivo consiste em promover uma formação que eleve intelectual e moralmente a vida humana, ou seja, contribua para superar as diversas formas de divisão, fragmentação e subsunção social por entender que todo homem é potencialmente um ser participante em busca constante de sua autonomia individual articulada à autogestão social. Nesse sentido, conforme Gramsci,

[...] não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, *contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo*, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2004, p. 53, grifos nossos).

Esse pensamento ajuda a entender que o homem pode ser sujeito de, pelo menos, dois projetos de educação que, contraditoriamente, efetivam-se no mesmo espaço social: o da manutenção e o da mudança. Nesse sentido, vislumbram-se, também, duas tendências de gestão e de participação social: o da heterogestão, de participação tendencialmente verticalizada e o da autogestão, de participação mais horizontalizada. Inferimos da discussão anterior que, embora não de forma mecânica e pura, em virtude das mencionadas contradições, na atualidade, prevalece a primeira tendência de gestão e participação. Tal tendência de gestão e participação está em consonância com a concepção de educação hegemônica na qual os governantes e governados, administradores e administrados, educadores e educados etc., aparecem de forma atomizada, compartimentada e fragmentada.

Depreendemos do exposto que somente um projeto de sociedade que vá além da abordagem liberal democrática, tendo a democracia como construção de uma nova hegemonia e a participação efetiva como elementos essenciais da emancipação humana de forma autônoma, comporta um projeto de educação que possa confrontar a ordem social estabelecida. Nesse projeto, que começa nessa sociedade, embora não seja possível se efetivar totalmente sem a realização das mudanças estruturais do sistema capitalista, a esfera pública possibilitará uma participação cidadã fundamentada em valores individuais, mas, fundamentalmente, em

valores coletivos voltados, portanto, para a vontade geral e o bem comum. Conforme as reflexões de Gramsci anteriormente mencionadas, esta parece ser uma utopia defensável, pois vislumbra uma participação nas tomadas de decisões, nas quais o sujeito social, produtor de riquezas, em tese terá o controle sobre si, sobre o processo produtivo e sobre o produto de seu trabalho. Em outras palavras, terá poder emancipador, expressão da liberdade política e da igualdade econômica, em contraste com a lógica liberal de democracia vigente.

## Democracia nas perspectivas liberal e histórico-materialista e o processo de participação nas instituições sociais

A *perspectiva* liberal de democracia se desdobra nas abordagens do elitismo competitivo, pluralismo e participacionismo. Essas abordagens são orientadoras da participação na sociedade capitalista e, portanto, **imprescindíveis** para os propósitos do presente artigo, pois possibilitam identificar o tipo hegemônico de democracia praticada nessa primeira década do século XXI e, conseqüentemente, nas organizações empresariais e instituições sociais como as escolas e universidade.

Em conformidade com Duriguetto (2007), a democracia baseada no elitismo competitivo, fundamento do neoliberalismo, relaciona-se à afirmação do mercado como regulação da vida social e tem Weber e Schumpeter como expoentes teóricos fundamentais. Assim, contrastando com o elitismo competitivo, existe a perspectiva participativa de democracia, que tem como defensores, entre outros, Macpherson, o qual alarga a compreensão de participação no âmbito da sociedade civil, espaço de vitalização das relações sociais democráticas liberais. O pluralismo democrático, defendido, dentre outros, por Robert Dahl e Habermas, situa-se entre o elitismo e o participacionismo democráticos.

Do exposto sobre a democracia na perspectiva liberal elitista e pluralista retemos, para os propósitos da presente

discussão, dois aspectos: em primeiro lugar, o entendimento de que as elaborações da teoria democrática elitista constituem, em grande medida, os fundamentos da forma neoliberal de governo, bem como a compreensão de que a democracia pluralista relaciona-se ao denominado liberalismo ético, focado na noção de que o bem comum se estabelecerá a partir da boa vontade dos sujeitos individuais; em segundo lugar, apoiando-se no estudo de Duriguetto (2007), a esfera pública tem, para os pluralistas, um papel funcional no processo de atuação dos sujeitos sociais ao lado dos espaços diversos de representação política tradicional. A esfera pública funciona como um “sistema intermediário, cuja função sócio-política consiste na absorção e no processamento dos interesses dos grupos particulares, bem como na transmissão das opiniões públicas que resultam desse processamento tanto para os cidadãos quanto para o sistema político” (DURIGUETTO, 2007, p. 100).

Nesse sentido, inferimos que, no âmbito da sociedade civil e da esfera pública, são organizadas as demandas, a opinião pública e valores dos grupos que defendem seus interesses específicos privados. A democracia resume-se em assegurar os direitos individuais por meio de uma participação moderada, limitada às regras institucionais do jogo democrático.

Como a democracia propícia à sociedade capitalista é vista em contínuo aperfeiçoamento, os defensores dessa lógica trabalham constantemente para o seu desenvolvimento, aperfeiçoando seus princípios e procedimentos. Nesse sentido, várias produções teóricas vêm sendo publicadas na tentativa de encontrar saídas viabilizadoras da democracia na contemporaneidade, ou seja, procura-se ampliar as possibilidades democráticas no âmbito do próprio capitalismo. A democracia na perspectiva deliberativa ou procedimental proposta por Habermas (1993) constitui-se em uma dessas produções.

A discussão a respeito da democracia é antiga e envolveu historicamente o debate sobre o grau de participação - direta ou indireta - dos cidadãos em temas públicos de interesse comum, jogando para segundo plano os assuntos de interesse privado. Com o advento do Estado moderno tem-se intensificado a tensão entre

os interesses privados mercantis e públicos. Nesse sentido, pensar a democracia evidenciando a vontade geral encaminha no sentido de se fortalecer ou se ampliar a esfera pública e o interesse comum em relação à esfera privada mercantil e ao interesse particular.

Ressaltamos que a dimensão política já foi tratada por Arendt e Habermas, privilegiando a interação intersubjetiva ou consensual explicitada na compreensão de “ação” e de “agir comunicativo”. Entretanto, entendemos que a dimensão política fundamentadora da participação, em uma abordagem histórico-materialista na perspectiva gramsciana, seja importante para os propósitos do presente artigo, qual seja o de compreender o processo de participação na gestão das escolas e universidades na medida em que possibilita pensarmos a participação política como aprendizado do jogo democrático – mas não se limitando a ele – articulando determinado ambiente institucional educativo e a estrutura de poder no seu sentido mais amplo com vistas a ampliar de forma progressiva a democratização no âmbito da sociedade capitalista como estratégia para a sua superação.

Nesta perspectiva, prosseguindo o caminho trilhado por Coutinho (2007), sem nos limitarmos a ele, utilizamos neste artigo a noção de democracia e participação na tradição histórico-materialista fundamentada no pensamento gramsciano. Entendemos que tal noção de democracia e participação é profícua como contraponto à democracia e à participação de tradição liberal, predominante nas instituições sociais no final do século XX e no início de século XXI.

A concepção gramsciana de democracia, no entendimento de Coutinho (2007), é concretizada por meio da interlocução de Gramsci, além de Marx, também com Rousseau e Hegel. Para Coutinho, a noção de democracia em Gramsci caracteriza-se, fundamentalmente, como a construção de hegemonia. Nesse sentido, a relação de hegemonia é expressa por meio da predominância da “vontade geral” ou “vontade coletiva” sobre a “vontade singular” e do “interesse comum” sobre o “interesse privado mercantil”. Em outras palavras, efetiva-se uma “catarse”, expressão que indica

[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. A estrutura de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, [...] o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de síntese que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, 2006, p. 314-315).

A construção da hegemonia, portanto, fortalece a participação popular em uma relação intersubjetiva evidenciadora do interesse universal sobre os interesses meramente particulares e corporativos. Essa perspectiva que amplia a esfera pública propicia a superação da lógica de governo fundada na ordem e no mando para uma participação efetiva dos governados.

Para chegar a essa perspectiva democrática Gramsci retém de Rousseau, além da concepção de contrato, a noção de "vontade geral" que distingue do entendimento de "vontade de todos" presente na tradição liberal. Para Rousseau "há frequentemente grande diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta considera somente o interesse comum, a outra considera o interesse privado e outra coisa não é senão a soma de vontades particulares" (ROUSSEAU, 2006, p. 41).

A compreensão da problemática referente à vontade geral em Rousseau e Hegel é a base para o entendimento da vontade geral no pensamento gramsciano. Gramsci, conforme Coutinho (2007), de um lado, apreende de Rousseau e Hegel o que há de mais lúcido e tem maior valor para a fundamentação da sua compreensão de vontade e de democracia como hegemonia e por outro lado, supera-os quanto aos seus limites e dificuldades.

A problemática da “vontade” articulada com as suas determinações objetivas perpassa os escritos de Gramsci, indo da sua juventude à maturidade. A problemática da “vontade” teve, inicialmente, no pensamento gramsciano, um tom idealista, pois Gramsci pensava que a vontade independia, em grande medida, das condições materiais, e mais, seria aquela e não essa a força determinante no processo das mudanças sociais. Gramsci supera dialeticamente essa compreensão e, em sua maturidade, embora continuando a considerar a importância da vontade, tendo em vista que esta constitui um momento fundamental da *práxis* social, tem uma compreensão da realidade social mediada pela materialidade histórica. Exemplificam essa superação dialética os argumentos de Gramsci em *Cadernos do Cárcere*. Nesse sentido,

para escapar ao solipsismo, e, ao mesmo tempo, às concepções mecanicistas que estão implícitas na concepção do pensamento como atividade receptiva e ordenadora, deve-se colocar o problema de modo ‘historicista’ e, simultaneamente, colocar na base da filosofia a ‘vontade’ (em última instância, a atividade prática ou política), mas uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza na medida em que corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, em que é a própria história universal no momento de sua realização progressiva (GRAMSCI, 2006, p. 202).

A superação dialética de Gramsci explicita claramente seu entendimento de que não é o pensamento, e menos o pensamento individual, determinante do real. Mas mesmo tendo consciência da preponderância da dimensão material historicamente determinada, vislumbra a vontade política como fator importante no devir histórico. Ou seja, a vontade coletiva e a vontade política em geral no sentido moderno precisam ser entendidas “como consciência operosa da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (GRAMSCI, 2007, p. 17). O autor, dessa

forma, supera seu próprio pensamento, incorporando de Hegel a ideia de que a vontade é determinada pelas condições objetivas e de Rousseau o entendimento de que o ser humano, ao constituir a vontade geral, também pode determinar as condições objetivas.

Em suma, podemos inferir da discussão anterior que Gramsci apreende de Marx e Hegel a compreensão de que as vontades são determinadas já no nível dos interesses materiais. Essas vontades passam, entretanto, por um processo de universalização que leva à formação de sujeitos coletivos, tendo como *locus* microsocial os aparelhos corporativos ou privados de hegemonia.

No entendimento de Gramsci os interesses “econômico-corporativos” são superados pela consciência “ético-política”. Trata-se de um movimento dialético, definido como “catarse”, ou seja, a superação do momento da necessidade pelo momento da liberdade, da estrutura à superestrutura. Estamos falando de um contrato consensual, possibilitado por meio da construção intersubjetiva da “vontade geral” ou “vontade coletiva” nacional-popular.

Ressaltamos que Gramsci tem consciência de que essa dimensão contratual somente se efetivará em definitivo com a superação da sociedade capitalista, mas como ele defende a “guerra de posição” como estratégia no processo dialético de superação social mencionado, discorda de sua concretização de forma espontânea, pelo que defende a luta por conquistas progressivas propiciadoras de uma nova hegemonia. É da luta entre os diversos grupos e corporações ou forças sociais que se pode criar uma consciência universal voltada para o bem comum público sem, contudo, negar as individualidades e particularidades. Essa perspectiva de atuação política de Gramsci - tendo em vista uma visão ampla de Estado que articule sociedade política e sociedade civil e a luta por uma nova hegemonia que adote como estratégia a “guerra de posição” sem desconsiderar a “guerra de movimento”<sup>6</sup> - é fundamental para se analisar determinada realidade social e, nesse sentido, norteia as reflexões deste artigo.

<sup>6</sup> No plano político, a “guerra de movimento” refere-se à tomada de poder formal radical e frontal por meio da conquista da sociedade política ou aparelho político-administrativo. Já a “guerra de posição” trata-se da conquista estratégica do poder por meio da formação do consenso no interior da sociedade civil como ponto de partida para a construção hegemônica no âmbito do Estado ampliado (COUTINHO, 2007).

A construção de uma nova hegemonia precisa articular as lutas macrossociais com as microsociais, ou seja, abranger todos os espaços sociais possíveis compreendendo a sociedade civil e sociedade política. Nesse sentido, a batalha para se construir uma nova hegemonia<sup>7</sup> envolve, certamente, as instituições sociais dessa sociedade, como igrejas, escolas, universidades. No caso das escolas e universidades, estas são, pois, espaços concretos de luta política por democracia e participação efetivas que passam pela conquista do poder de decisão, diminuindo, assim, a distância entre dirigentes e dirigidos. Nessa direção, no horizonte da comunidade escolar e universitária, pode ser vislumbrado um projeto de educação e de gestão de tendência mais emancipadora, portanto, menos fragmentário e menos desigual possível.

O entendimento gramsciano de democracia tem clara relação com o processo de desalienação, de controle do sujeito social sobre o processo de produção e reprodução da vida social que, na sociedade capitalista, tende a ser incontrolável. Mas, quanto mais o ser social interage em sociedade, nos seus diversos espaços, tanto mais supera os entraves e barreiras constitutivas do processo de alienação, possibilitando a ampliação da liberdade e da autonomia dos indivíduos nos espaços sociais. A socialização nos diversos espaços de tomadas de decisão é um caminho fértil para uma pretensa diminuição da fragmentação e do controle produtivista capitalista em direção a uma perspectiva social de tendência mais emancipadora.

Para Coutinho (1981), a concepção socialista de sociedade presente no pensamento de Gramsci, principalmente em sua maturidade, visualiza uma pluralidade de organizações como os

---

<sup>7</sup> “O conceito gramsciano de hegemonia implica, por um lado, um contrato que é feito no próprio nível da sociedade civil, gerando em consequência sujeitos coletivos (sindicatos, partidos, movimentos sociais etc.) que têm uma clara dimensão pública ‘estatal’. Mas implica também, por outro lado, a necessidade de formas de contrato entre governantes e governados (entre Estado e sociedade), com base no fato de que, nessas sociedades ‘ocidentais’, a obrigação política se funda numa obrigação consensual, por governantes e governados, de um mínimo de regras procedimentais e de valores ético-políticos. Neste último caso, estamos certamente diante de contratos que frequentemente coexistem (e de modo conflitivo) com a permanência de formas de coerção. Também não se deve esquecer, de resto, que tais ‘contratos’ estão sujeitos a permanentes revisões e mudanças, segundo variações do que o próprio Gramsci chamou de ‘correlações’ de força.” (COUTINHO, 2007, p. 250).

conselhos, os sindicatos e os partidos, necessários ao enfrentamento do processo de dominação dos trabalhadores. Mas se trata de um novo partido e de um novo sindicato comprometidos com o processo de transformação social por meio de lutas progressivas - abrangendo os diversos espaços sociais de produção e reprodução material e imaterial da vida - agregadoras de libertação dos trabalhadores e de conquistas de direitos. Estamos falando de uma forma de governo que possibilite o avanço progressivo das conquistas sociais, a qual, segundo Coutinho, mencionando Togliatti, Eugenio Curiel e Ingrao, consiste

[...] num regime democrático republicano que, graças à articulação dialética entre os organismos tradicionais de representação democrática (parlamentos etc.) e os novos institutos de democracia direta (conselhos de fábrica, de bairro), permite o avanço *progressivo* no sentido de transformações sociais e econômicas profundas, da conquista permanente de posições no rumo do socialismo (COUTINHO, 2007, p. 161).

No Brasil, Coutinho tem dado continuidade à discussão sobre a supracitada concepção de democracia entendida como avanço progressivo, a partir do pensamento gramsciano. Para ele, uma sociedade na perspectiva socialista não se constituirá simplesmente com a revolução realizada por meio da “guerra de movimento”, tomada do poder de forma coerciva, mas será realizada com a luta permanente, tendo como estratégia a “guerra de posição”, fundamentada nos diversos consensos garantidores de liberdade, de direitos, de participação efetiva que diminua a distância entre dirigentes e dirigidos. Esta é uma compreensão de democracia que

[...] incorpora determinadas conquistas liberais, considerando-as imprescindíveis à democracia (penso nos direitos civis, no direito

de expressão, no direito ao livre pensamento etc.), mas que incorpora também outros direitos democráticos, como, sobretudo, o direito à participação. Para tanto, devemos imaginar formas institucionais que combinem a democracia representativa tradicional com a democracia participativa, de base, mas que incorpore também os chamados direitos sociais, que são direitos indiscutíveis da democracia moderna: o direito à previdência, à educação, à saúde e, no limite, o direito social à propriedade, o que implica a socialização dos meios de produção (COUTINHO, 2000, p. 129-130).

Tomando como referência o pensamento gramsciano, essa é a concepção de democracia que adotamos no presente artigo, tendo em vista que, de um lado, possibilita fazer a crítica ao modelo de democracia liberal representativa de cunho minimalista orientadora dos processos de produção e reprodução da vida social brasileira e, portanto, orientadora do processo de participação das organizações empresariais e instituições sociais. De outro lado, possibilita, sem negar as conquistas da democracia liberal, vislumbrar novas possibilidades democráticas que extrapolam os limites da representatividade parlamentar e institucional. Estamos falando de uma democracia efetivamente participativa que assegure as regras liberais do jogo democrático, combinadas com participação direta nos diversos níveis governamentais distribuídos no âmbito da sociedade civil e sociedade política, com destaque para a aparelhagem de governo. A perspectiva de democracia em pauta é viabilizada tendo como compreensão o vínculo organicamente articulado da esfera estrutural com a esfera superestrutural como ação de retorno ativa, portanto, possibilitador de participação política efetiva nos processos de tomadas de decisões possibilitadoras da construção da hegemonia em uma perspectiva emancipadora.

Nesse sentido, destaca-se a gestão e participação nas escolas e universidades, foco deste artigo, integrante do conjunto das instituições sociais. Tais instituições já possuem instalados no

seu processo de gestão diversos conselhos e comissões de cunho representativo. Precisamos entender que tipo de participação tem ocorrido e em que grau e nível ocorrem. Em outras palavras, se tem ocorrido ou vislumbrado uma democracia substantiva, conforme tem defendido Wood (2006) ao discutir a democracia na sociedade capitalista, situada para além de um governo representativo e deliberativo.

O objetivo de Wood (2006) ao pensar a democracia para além de um governo representativo e deliberativo é de não separar, no processo de produção e reprodução da vida social, a esfera econômica da esfera política; e de entender a prática social na conjunção articulada da sociedade política e sociedade civil e, nesta última, o mercado. A autora, inspirada na democracia ateniense, discute a democracia liberal da sociedade capitalista problematizando-a por meio de questionamentos quanto a sua impossibilidade de emancipação, por negar uma perspectiva democrática substantiva equacionadora do problema referente à liberdade e igualdade, somente possível com a concretização da proposta democrática socialista.

Por esta via de entendimento, pensar a democracia em um país como o Brasil e em suas instituições sociais públicas, por exemplo, requer que se considerem a sociedade e suas intrínsecas contradições a partir da compreensão de Estado no seu sentido amplo. Assim, numa perspectiva gramsciana, para ocorrer uma participação efetiva é preciso existir uma cultura democrática que inclua, além de procedimentos participativos, a democracia como fim social, que seja capaz de articular os direitos civis e políticos com as igualdades econômicas, ou seja, constituir uma nova hegemonia. No caso brasileiro, embora tendo ocorrido conquistas sociais importantes, ainda são profundas as desigualdades existentes. Construir uma nova hegemonia significa instituir um projeto de sociedade ampliador das conquistas sociais populares, aí incluindo as instituições sociais como as escolas e universidades, para além da realidade instituída, portanto, vislumbrando uma possível sociedade pós-capitalista.

A perspectiva de democracia gramsciana extrapola os limites da democracia liberal na qual, *a priori*, todos são iguais para

fins de representação política, isto é, a compreensão de igualdade sustentada no sufrágio universal representativo de democracia sugere existir uma participação igualitária no sistema representativo, permissiva de um revezamento de dirigentes em benefício dos diversos grupos sociais no poder. Para Gramsci, essa concepção de participação é muito limitada e, ampliando o seu sentido, defende uma nova ordem societária, na qual a democracia abranja uma nova experiência de vida econômica, social, política e cultural como unidade vivencial ativa do povo e da nação (GRAMSCI, 1977, p. 1740). Um dos objetivos desse novo projeto societal é superar a milenar separação entre dirigentes e dirigidos; por isso, dentre os muitos significados de democracia para Gramsci,

o mais realista e concreto é aquele que se pode deduzir em conexão com o conceito de 'hegemonia'. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia, e por conseguinte da legislação, que exprime este desenvolvimento, favorece a passagem (molecular) dos grupos dirigidos ao grupo dirigente (GRAMSCI, 1978, p. 183).

A concepção de democracia e de participação política apresentada por Gramsci possibilita compreender como ocorrem as relações de poder no interior da sociedade e de suas instituições, como as escolas e universidades públicas. A explicitação das contradições societárias analisadas à luz do entendimento de uma práxis social articuladora da teoria e da prática desvela as contradições da participação enquanto relação de poder entre dirigentes e dirigidos, tendo como horizonte a possibilidade constante de democratização do processo de gestão, compreendida esta como mediação constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas.

## Considerações finais

Compreender a participação no processo de gestão na sociedade capitalista passa pelo entendimento do processo de regulação social, resultante da imbricação das esferas pública e privada mercantil e das abordagens liberal e histórico-materialista de democracia. Vivenciamos no Brasil o momento em que se tem explicitado o poder do mercado e das organizações sociais tensionados pelo Estado – 1990 a 2010 – no qual tem sido fortalecida a esfera privada mercantil em detrimento da pública e evidenciado o processo de mercantilização da educação, explicitando, no âmbito da educação, as características de natureza econômico-mercantil. Nesse contexto, têm sido fortalecidos nas escolas e universidades os valores da democracia liberal/neoliberal minimalista, operacionalizados na lógica da gestão e da participação estratégico-empresarial.

Em tal perspectiva, reconhecendo a democracia grega como ponto de partida, na contemporaneidade podemos pensar as práticas sociais tensionadas pelas perspectivas da democracia, dentre outras, a liberal/neoliberal e a histórico-materialista. A perspectiva liberal de democracia se desdobra nas abordagens do elitismo competitivo, pluralismo e participacionismo. Essas abordagens são orientadoras da participação na sociedade capitalista e, portanto, imprescindíveis para identificar o tipo hegemônico de democracia praticada nessa primeira década do século XXI e, conseqüentemente, nas organizações empresariais e instituições sociais como a escola e universidade.

A democracia na perspectiva liberal/neoliberal com os seus diversos vieses tem um caráter profundamente adaptativo à lógica de acumulação de capitais nos setores produtivos e de serviços. No caso específico da democracia representativa com participação formal, percebemos a inexistência da discussão sobre o conflito de classe, propriedade privada e meio de produção. O crescente processo de participação, dessa forma, limita-se, preferencialmente, aos espaços institucionais, portanto, conformista do sistema social vigente. A proposta de democracia participativa na forma piramidal, criadora de estratos de participação em diversos níveis com foco no nível local, revela, ainda, uma forte semelhança

desse modelo aos argumentos elitistas que atribui o processo de decisão aos especialistas. A focalização do processo de participação somente no âmbito local, tendo em vista a proximidade das questões ligadas à vida cotidiana, pode fazer exacerbar os interesses particulares e corporativos em vez de criar um movimento de catarse relacionado à noção de “vontade geral” articuladora de interesse comum ético-político, conforme defendeu Gramsci.

A crença na ampliação da democracia institucional no nível local, baseado, simplesmente, no desenvolvimento dos espaços institucionais participativos plurais representativos não tem a preocupação de criar um novo projeto hegemônico de sociedade. Isto significa dizer que a aposta democrática em pauta circunscreve-se aos limites do modelo de produção e reprodução da vida social, tendo o aparato estatal como arena capaz de se resolver a problemática da desigualdade social via negociações que não extrapola os limites da democracia liberal/neoliberal.

Conforme já explicitamos anteriormente, a discussão a respeito da democracia é antiga e envolveu historicamente o debate sobre o grau de participação – direta ou indireta – dos cidadãos sobre temas públicos de interesse comum, secundarizando os assuntos de interesse privado. Com o advento do Estado moderno, a tensão entre os interesses privados e públicos tem se intensificado. Nesse sentido, pensar a democracia na perspectiva histórico-materialista evidenciando a vontade geral encaminha no sentido de se fortalecer ou ampliar a esfera pública e o interesse comum em relação à esfera privada mercantil e o interesse particular. Lembremos, entretanto, que a participação na lógica da esfera privada mercantil e o interesse particular – exemplificado no que acontece com a representatividade nos poderes legislativos municipais, estaduais e federais e nos órgãos colegiados institucionais em geral – é apresentada no âmbito da sociedade como única alternativa “democrática” possível.

A noção de público, vontade geral e bem comum são os fundamentos que priorizam os critérios para se avaliar a esfera política no decorrer da história. Na esteira dessa tradição destacamos como ilustração alguns dos pensadores clássicos da democracia, dentre eles, Aristóteles, para quem o que caracteriza a boa forma

de governo é a prevalência do interesse comum ou da coletividade sobre o interesse particular ou do próprio governante. O processo inverso caracterizar-se-ia numa má forma de governo. Na modernidade, citemos Montesquieu, para quem nos governos republicanos deveria prevalecer a supremacia do público sobre o privado, em outras palavras, a virtude política, entendida como amor à pátria e à igualdade social, como princípio de governo e Rousseau, defensor da prevalência da vontade geral sobre a particular e da soberania popular no processo de tomada de decisões (CARVALHO, 2011).

Entendemos que a dimensão política fundamentadora da participação em uma abordagem histórico-materialista na visão gramsciana seja importante como contraponto à democracia representativa liberal/neoliberal minimalista, na medida em que ela possibilita pensarmos a participação política como aprendizado do jogo democrático, articulando determinado ambiente institucional educativo como o universitário e a estrutura de poder no seu sentido mais amplo que perpassa as dimensões econômica, política, cultural e social da sociedade capitalista, mas sempre vislumbrando processos transformadores em uma perspectiva pós-capitalista.

## BIBLIOGRAFIA

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

AUDARD, Catherine. **Cidadania e democracia deliberativa**. Trad. Walter Valdevino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Natanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil**: JK JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **O processo de gestão e participação na universidade**: limites, possibilidades e desafios na UFT. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1981.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci e os conselhos de fábrica. In: GRAMSCI, Antonio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de Fábrica**. Trad. Marina Borges Svevo. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 7-12.

\_\_\_\_\_. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000, p. 318.

\_\_\_\_\_. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi Editore, 1977.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 3. ed. Trad.: Luiz Mário Gazaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere v. 1/ Antonio Gramsci**. 4. ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho *et al.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere v. 2/ Antonio Gramsci**. 3. ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho *et al.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere v. 3/ Antonio Gramsci**. 3. ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho *et al.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

\_\_\_\_\_. **Direito e Democracia: entre faticidade e validade**. v. II. 2. ed. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MÉSZAROS, István. **O poder da ideologia**. Trad.: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. Trad.: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. Trad.: Luciana Pudenzi *et al.* São Paulo: Boitempo, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **O contrato social**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PARTE III  
CULTURA,  
IDENTIDADE E TERRITÓRIO



# 7.

## O sertão e suas possibilidades: problematizando a construção da identidade do Tocantins

Reijane Pinheiro da Silva

Este texto apresenta uma breve análise das representações identitárias presentes no discurso autonomista do Tocantins, bem como das representações postas em circulação através de práticas institucionais pós-autonomia. A intenção é problematizar as discussões sobre a identidade tocaninense, com foco na oscilação das representações sobre o sertão, negado no momento em que se deseja dividir o Estado, associado ao atraso e à decadência da região, e reafirmado quando a intenção é forjar elementos que deem contorno a uma identidade tocaninense. As práticas institucionais às quais me refiro são os projetos governamentais específicos para a área cultural (1992-2002) que, através de uma narrativa sobre a autonomia e sobre a identidade do Estado, convergem para a invenção de uma tradição tocaninense<sup>8</sup>.

A reivindicação dos movimentos autonomistas do Tocantins, ainda que caracterizadas pela descontinuidade histórica e pelas dificuldades de articulação política, é a modernização e superação do atraso regional. O Norte, sertão distante e abandonado, se pretende livre das amarras que lhe impõe o “rico” Sul:

---

<sup>8</sup> Ver Hobsbawm e Ranger (2006).

Povo do Norte olha a quem serve o teu dinheiro, trabalha pra viver nobremente na tua pobreza e quando do fruto dos teus poucos recursos, entrega aos cofres a parte que te é exigida a título de imposto, não pense que o governo tenha em vista o conserto de tuas estradas ou abrir novas fontes de riquezas a teus filhos. Olha nortense, o vampiro que suga o teu sangue, repele-o para longe de ti. Fora dela ou então desligada de Goiás, tu poderás, rico também, te assentar ao lado dos prósperos no banquete da família brasileira (JORNAL FOLHA DO NORTE *apud* CAVALCANTE, 2002, p. 84).

As cisões e reivindicações separatistas no Norte de Goiás têm origem em 1736 (CAVALCANTE, 2002), em um momento considerado pelos historiadores como transitório de uma economia aurífera para pecuarista. Os mineiros nortistas rebelaram-se contra a cobrança de um imposto de preço superior ao do sul. Para os historiadores Palacin e Moraes (1975) esse evento provocou um abalo irreparável na unidade regional. Analisado por eles como fundante do sentimento separatista, esse evento não se tornou recorrente na narrativa institucional acerca da autonomia, privilégio dado a outro acontecimento e a outro personagem: o movimento separatista da comarca do Norte, liderado por Joaquim Teotônio Segurado, em 1821. Em livro organizado com fins de divulgação do Museu Histórico do Tocantins (SECRETARIA DE CULTURA DO TOCANTINS, 1999) constam elementos indicativos dessa narrativa. Privilegiando figuras que seriam centrais, quais sejam Teotônio Segurado e Siqueira Campos, o texto apresenta ações que de alguma forma indicam um descontentamento com o abandono da região, propondo sua emancipação. O enredo conduz à compreensão de que o sonho de Teotônio foi realizado por Siqueira Campos. Entre as referências as duas biografias, a de Teotônio, apresentada na abertura do texto, com páginas destacadas em laranja, e a de Siqueira Campos, apresentada

no fechamento do texto, com páginas também destacadas em laranja, são apresentados alguns nomes e reações indicadas como separatistas, apresentando o vínculo entre os “ideais” de Teotônio Segurado e Siqueira Campos.

Nomeado ouvidor da Capitania de Goiás em 1804, Segurado propôs o estabelecimento de uma linha comercial com o Pará através do Rio Tocantins. Suas ações e preocupações com a região Norte culminaram na criação da Comarca do Norte, em 1809, para a qual foi nomeado ouvidor.

Por considerar contrárias ao desenvolvimento do norte da Capitania de Goiás as decisões do capitão general e governador Manoel Inácio de Sampaio, Segurado, partidário da Revolução do Porto e inspirado nas ideias iluministas, liderou em 1821 um movimento de separação do norte de Goiás. Um governo independente foi então criado na região, conhecido como a Província da Palma, presidida por Segurado até que ele partisse para Lisboa em 6 de Janeiro de 1822, para assumir cadeira de deputado constituinte (SECRETARIA DA CULTURA DO TOCANTINS, 1999, p. 12).

Com o retorno de Segurado a Portugal e a oposição da Junta Provisória do Governo de Goiás, a província é reunificada em 1823. Segundo o texto, no século XX, a continuidade da luta autonomista se deu através de movimentos de estudantes, de intelectuais nortistas e de alguns deputados eleitos pela região.

A história contada via instituição, como podemos perceber, privilegia Teotônio Segurado e Siqueira Campos, autor do projeto de criação e então governador do estado em 1999, época da publicação do livro. Toda a narrativa é construída de forma a incluir Siqueira na luta pela separação do norte de Goiás, que teria começado ainda no século XIX, estabelecendo um elo entre dois personagens separados pelo tempo, mas apresentados como unidos pelo mesmo ideal.

Na década de 1960, o movimento foi sustentado pela defesa isolada de alguns membros do Legislativo Estadual e de lideranças estudantis do Norte, com destaque para a Casa do Estudante do Norte Goiano (Cenog). Na década de 80 pela Comissão de Estudos dos problemas do Norte Goiano (Conorte). Importante ressaltar que na narrativa apresentada sobre essas lutas e os seus respectivos líderes é frequente a referência a mortes, como a do próprio Teotônio, que, ao retornar ao Brasil, é assassinado em 14 de outubro de 1831, na Vila de Palma, Província de Goiás.

A característica épica da narrativa inclui a perseguição e morte de apoiadores do deputado Abílio Wolney, “que fez tremer o chão de Vila Boa, com seus discursos em defesa do povo dessa região” (SECRETARIA DA CULTURA DO TOCANTINS, 1999, p. 14), do assassinato de Trajano Coelho Neto, prefeito de Pium, supostamente perseguido por produzir literatura em defesa da criação do Estado e, finalmente, da greve de fome realizada por Siqueira Campos, por ocasião da apresentação do seu primeiro projeto de lei, em 27 de junho de 1978, que propunha a criação do estado do Tocantins. Segundo o texto, a greve de Siqueira teve repercussão nacional, tornando conhecido o anseio regional pela separação. Como deputado constituinte, Siqueira Campos apresenta e vê aprovado o projeto de criação do Estado, em 1988. O encerramento do texto ressalta “o mérito” de Siqueira e reforça o elo com Teotônio Segurado:

Em 15 de novembro de 1988, graças à sua luta, foi eleito primeiro governador do Estado. Foi reeleito governador em 1994 e 1998. Idealizou e criou também a nova capital do estado, Palmas. Dentre as várias condecorações, Siqueira Campos foi condecorado com a Medalha do mérito Judiciário do Trabalho. Ocupa a cadeira número 1 da Academia Tocantinense de Letras, cujo patrono é o Desembargador Joaquim Teotônio Segurado (SECRETARIA DA CULTURA DO TOCANTINS, 1999, p. 17).

Entre o conjunto de elementos com representações sobre a criação e identidade do Tocantins, destaca-se o Hino do Estado, com letra de Liberato Póvoa, oficializado pela lei estadual número 977, de 31 de dezembro de 1988. Nele aparece a síntese do discurso institucional sobre a “luta autonomista”, apontando os sujeitos principais desta: “de Segurado a Siqueira”, além de fazer referência à luta do povo do sofrido Norte, agora Tocantins, às belezas naturais e a um povo indígena (Xerente). Como pude observar, essas significações são recorrentes nos produtos da secretaria de cultura, entre o período de 1988-2002. Indicam elementos de uma identidade antes sofrida, agora redimida pela coragem do povo e de heróis como Teotônio Segurado e Siqueira Campos. Em todas as outras referências à história da criação do estado identificadas na pesquisa, o então governador Siqueira Campos é elevado à condição de herói da mesma estirpe de Teotônio Segurado. Não aparecem os movimentos sociais citados pelos historiadores, como a rebelião dos mineiros no século XVIII, nem conflitos agrários do século XX, que chamaram a atenção para a região conhecida como Bico do Papagaio, no extremo norte do estado. A guerrilha do Araguaia, na década de 1970, incluiu a região nos debates acerca da segurança nacional e reacendeu as discussões sobre as possibilidades de criação de um novo estado a partir da divisão da região norte de Goiás. A guerrilha, especialmente, mudou as relações entre o Estado brasileiro e a região. Foram mobilizadas forças militares a fim de aniquilar o movimento, que se propunha a iniciar uma revolução armada contra a ditadura militar a partir do campo.

A ocorrência de intensos conflitos entre fazendeiros, que na maioria das vezes também eram os dirigentes locais, e pequenos agricultores pode ser atribuída, entre outros motivos, à ausência do Estado na fiscalização e no cumprimento das leis. A grilagem de terras, o trabalho escravo e a violência, mantidos no silêncio imposto pela distância da capital, fizeram da região norte de Goiás uma terra sem lei e sem Estado, submetida às regras do jaguncismo a serviço dos “coronéis” locais. As narrativas oficiais desconsideraram esse contexto ao inventar os heróis oficiais da autonomia e ao idealizarem as populações nativas da região.

O que pode observar, nas primeiras análises do discurso autonomista, se refere a uma associação indubitável entre a antiga região Norte de Goiás com elementos inerentes ao que seria imaginado como sertão. Percebe-se, ainda, que a característica fundamental dessa associação é negativa, dados os apelos para a superação desta, através de divisão territorial, o que Segundo Lima e Sena (2005, p. 40) é comum nas análises comparativas das regiões brasileiras:

Na narrativa da nação brasileira, o descompasso entre o Brasil Moderno e o Brasil tradicional é relacionado a distintas espacialidades e temporalidades e também a formas específicas de organização social e de cultura. Em Euclides da Cunha (1902), autor paradigmático do pensamento social brasileiro, o dualismo do Brasil encontra a expressão na oposição litoral/sertão, categorias que descrevem tanto uma bipartição geográfica quanto uma diferenciação cultural entre estas distintas áreas do espaço nacional. E essas categorias classificatórias distinguem no espaço territorial as áreas e os repertórios culturais que pertencem plenamente ao espaço nação e aquelas outras que ainda o serão, quando se completar o processo de conquista e civilização.

É igualmente frequente nos discursos a associação do Sul de Goiás com o moderno, em oposição e em detrimento ao Norte, atrasado. O que se espera com a autonomia é que esse sertão, Norte, seja totalizado pela Nação. De acordo com a perspectiva apresentada por Souza (1997), a categoria fronteira é construída discursivamente quando se propõem práticas governamentais para ocupar e englobar o sertão. O que era sertão vira fronteira, a exemplo do Tocantins, como aparece especialmente nos discursos dos construtores de Palmas, capital do Estado, também analisados pela autora.

Já no discurso oficial posterior à criação do Estado se manifesta a reivindicação de uma identidade sertaneja que aparece

diluída nas ações governamentais instituídas no âmbito da secretaria de cultura do Estado nos seus primeiros anos de existência. O produto material dessas práticas: livros, projetos de incentivo às festas regionais e à música regional, material de divulgação das belezas naturais do estado, material de divulgação das etnias indígenas, projetos de apoio financeiro aos saberes sertanejos, faz circular elementos que ressignificam o sertão como espaço positivo de identificação regional. Essa ressignificação nos remete a outra forma de falar do sertão, qual seja o de lugar da tradição, ainda em oposição ao moderno:

No imaginário nacional o lugar da tradição é o sertão concebido como um lugar concreto situado em algumas regiões e estados – O Nordeste, o Norte, o Centro-Oeste, o Norte de Minas Gerais – e como uma forma de organização social e de cultura: a sociedade tradicional sertaneja, organizada em torno das atividades de plantio e lida com o gado, onde a vida social é orientada pelas relações pessoais de compadrio, de favor, de proteção e de patronagem; cenário do coronelismo e do jaguncismo, dos movimentos messiânicos, das romarias e das festas populares e folclóricas. No sertão o tempo é lento e contínuo, daí a persistência de repertórios culturais arcaizantes que o isolamento conserva e reproduz com autenticidade (LIMA; SENA, 2005).

A modernização da região Norte vista como desafio para os agentes autonomistas, carrega consigo a necessidade de dizer quem são os nortistas e o que caracteriza a região. Com a divisão territorial e com toda a representação de nova fronteira de desenvolvimento capitalista, estabelece-se a necessidade de definir quem é o tocantinense. Definição essa, presente, ainda que diluída, nos elementos citados anteriormente, resultado de práticas governamentais voltados para a área cultural.

O texto publicitário citado abaixo é apresentado em um folder de divulgação da cultura tocantinense na França (FUNDAÇÃO CULTURAL, 2002):

No ritmo dos sertanejos

Do sertão tocantinense surge a genuína cultura do povo. As origens podem ser diversas, mas as motivações quase sempre estão ligadas à devoção religiosa, unida ao lazer. Os catireiros são músicos repentistas que cantam seus poemas ao som do pandeiro da caixa e da viola. A catira é dançada em círculo, formando pares que, ao som das mãos e dos pés, sapateiam compassadamente.

Supõe-se que as senzalas eram constantemente invadidas por uma espécie de formiga, conhecida como Jiquitaia, e que elas subiam pelo corpo dos escravos, provocando um movimento frenético na retirada dos insetos. A “dança da jiquitaia” lembra estes movimentos, num bailado sensual, leve e ao mesmo tempo frenético, uma vez que apenas insinua o toque. A “Sússia” é uma dança que segue o ritmo marcado por tambores: um homem e uma mulher bailam no meio da roda, em movimentos de fuga e aproximação, numa espécie de desafio. A mulher, com passos leves e graciosos, mão na cintura, girando, e o homem, sapateando com força, enquanto trocam olhares com sensualidade.

A importância de se considerar o campo discursivo como espaço fundamental para a produção das representações sobre a identidade coletiva se sustenta na perspectiva de Hall (2000), que defende que é nesse espaço que as identidades são produzidas.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Considerar a produção dos discursos acerca da identidade tocantinense implica em privilegiar um dos espaços de construção dessa identidade que, no Estado, se refere às instituições governamentais responsáveis por pensar a cultura. Hall considera que as discussões contemporâneas relativas à identidade convergem para a crítica à possibilidade de uma identidade integral, originária e unificada. Dessa forma as identidades são sempre fragmentadas e fraturadas:

Não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

A identidade é tomada como algo nunca completado: “Ela não é nunca completamente determinada no sentido de que se pode sempre, ganhá-la ou perdê-la; no sentido de que ela pode ser sempre sustentada ou abandonada” (HALL, 2000, p. 106). A perspectiva é de compreender a identidade como algo em permanente construção. Por outro lado, na argumentação voltada pra distinção cultural entre a antiga região Norte de Goiás e a região Sul, recorre-se a uma característica fundante da identificação, que é a diferença,; é em oposição a ela que a identidade é fabricada. Essa oposição binária “nós e eles” mostra como a identidade só é possível em relação à diferença.

É neste sentido que se torna significativo um texto que afirma como genuína a cultura sertaneja e como importante a preservação das culturas indígenas, como propõe o projeto “Conhecendo e preservando as culturas indígenas do Tocantins” (FUNDAÇÃO CULTURAL, 1999), composto por livro e vídeo, com informações gerais sobre os povos indígenas do Estado. Os povos indígenas do Tocantins, que transitam em dois mundos culturais, vivem desde os primeiros contatos no século XVIII o dilema de integração e preservação. Reivindicados como representação da diversidade cultural do Tocantins, pouco aparecem nas referências discursivas pré-autonomia. Antes negados, associados ao sertão selvagem, agora associados à diversidade cultural positivamente considerada.

No que se refere especificamente à representação da cultura sertaneja como genuína, vale ressaltar que essa associação do sertão como o lugar do verdadeiro brasileiro aparece na historiografia brasileira e nos trabalhos dos ensaístas. Cassiano Ricardo considera que as bandeiras tornam visível uma nacionalidade preservada das interferências europeias a que estavam sujeitos os brasileiros litorâneos. Com as bandeiras, segundo o autor “termina a história de Portugal e começa a do Brasil” (1940, p. 212). Capistrano de Abreu (1988) afirma que no sertão “por toda a parte transparece o segredo do brasileiro: a diferenciação paulatina do reinol, inconsciente e tímida a princípio, consciente, resoluta e irresistível mais tarde, pela integração com a natureza; com suas árvores, seus bichos e os próprios indígenas” (ABREU, 2008, p. 52). O sertão aparece, portanto, como referente fundamental de nacionalidade, promotor de uma alquimia nacionalizadora:

Neste momento, o sertão está pensando em seu efeito nacionalizador, enquanto afastamento de Portugal, ruptura com os laços metropolitanos. Da história contada se extrai a convicção de que, na sociedade sertaneja, surge o sentido do orgulho nativista, favorecido pela vivência autônoma que se distingue

radicalmente dos parâmetros litorâneos e metropolitanos. Como se não restasse outra atitude além do reconhecimento da identidade própria do viver sertanejo como correspondência de brasilidade (SOUZA, 1997, p. 54).

A coincidência fundamental e reveladora entre o discurso autonomista do Tocantins e o discurso dos “leitores do Brasil” está na crença de que, assim como o Brasil só estaria completo quando adotasse a sua porção verdadeira que é o sertão, o Norte de Goiás só será justificado quando for reconhecido como “filho da Nação”. Quando, enquanto sertão for civilizado, não pelo Sul, mas pelo Brasil ao reconhecer suas particularidades culturais. Considerando que do “sertão nasce a nação, mas também seus problemas mais duradouros” (SOUZA, 1997, p. 141), separar a região Norte do Estado de Goiás, criar o Estado do Tocantins, adquire o significado de reconhecer que uma nova fronteira pode surgir aqui, um novo espaço integrado de desenvolvimento econômico que irá orgulhar o Brasil e fazer dignos os habitantes antes abandonados. A fronteira que se constituirá com a criação do Estado os fará tocantinenses. Antes, região Norte, sertão. Agora, Tocantins, fronteira. “Sertão é onde a fronteira ainda não está” (SOUZA, 1997, p. 145). Esse sertão, berço da “genuína cultura do povo”, não acaba com a criação do Estado. Ele permanece representado como tradição, como lugar do sertanejo-brasileiro genuíno.

A recorrência ao sertão no imaginário nacional se manifesta de formas variadas e significativas. É a ele que se exalta nas festas de rodeio e festas agropecuárias no Brasil (SILVA, 2001), na chamada música sertaneja (PIMENTEL, 1996), na valorização e resgate das festas tradicionais e danças, como a Sússia, enfim, no apelo à tradição como elemento identitário fundamental. O sertão não morre, mas é ressignificado, permanece uma referência articuladora da identidade nacional. Assim, a princípio, percebe-se que ele se manifesta nos discursos produzidos em torno da cultura tocantinense, como essencial na composição e invenção de uma tradição identitária.

Da necessidade de se inventar uma tradição tocantinense, surgem práticas institucionais cujo objetivo é fomentar produtores de uma música regional, de um artesanato regional (capim dourado), de danças regionais (Sússia, Cantos e Danças Indígenas) e de uma narrativa sobre o passado de lutas da região. Fica claro, a princípio, que a intenção é congregá-los, forjando uma tradição, no sentido apresentado por Hobsbawm e Ranger (2006), presente na definição seguinte:

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas. Tais práticas, de natureza real ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (PIMENTEL).

Na análise da construção discursiva sobre o Tocantins é possível identificar, em primeiro lugar, a tentativa de dar um sentido único aos movimentos separatistas, produzindo uma continuidade, uma narrativa mítica cuja invariante é a luta pela emancipação. Em segundo lugar, a constituição de mitos fundadores do Estado, associados a essa narrativa, nomes como Teotônio Segurado e Siqueira Campos, cultuados através no Hino do Estado, de datas comemorativas e monumentos. Identificamos neste processo a invenção de uma tradição tocantinense que reivindica nos movimentos separatistas uma história do Estado, legitimando a existência de uma identidade anterior à sua criação, marcada pelo anseio separatista.

A construção mítica em torno de nomes como Teotônio Segurado e Siqueira Campos, este último autor do projeto que deu origem à criação do Estado e idealizador da construção de Palmas, manifesta a necessidade de produzir uma história linear, cujo sentido se reforça através da ação desses “heróis”. Para Malinowski o mito constrói verdades no sentido de que as legitima em referência a um passado: “uma realidade viva, que se acredita que ocorreu uma vez

nos tempos primevos e que continua desde então a influenciar os destinos do mundo e dos homens” (1974, p. 100). O mito ainda tem o papel de “fortalecer a tradição, dotando-a de valor e prestígio maiores, remontando-a a realidade mais alta, melhor, mais sobrenatural, dos eventos iniciais” (PIMENTEL, 1996, p. 146). No que se refere às representações sobre a população que ocupava a região, nos registros anteriores à criação do Tocantins, as referências estão perpassadas pelas concepções de superação do atraso em nome do progresso. Já as narrativas presentes nos documentos e produtos da secretaria do estado apresentam um sertão positivo, com suas populações nativas, sertanejos, indígenas e negros. O que se negava anteriormente passa a ser legitimado como autêntico e original.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, J. Capistrano de. **Capítulos de história colonial: 1500-1800**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.
- BHABA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. O Discurso autonomista do Tocantins: primeiras manifestações. In: GIRALDIN, Odair (Org.). **A (trans) Formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Editora da UFG, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DO TOCANTINS. **Conhecendo e preservando as culturas indígenas do Tocantins**. Palmas, 1999 (livro e VHS).
- \_\_\_\_\_. **Folder de Divulgação Cultural Danças**. Palmas, 2002 (Impresso).
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- GIRALDIN, Odair. (Org.). **A (trans) formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Ed. UFG, 2002.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HOBSBAWM, Eric.; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LIMA, N. C. SENA, C. S. Regiões e Regionalismos. In: MOURA, Ana Maria S. FILHO, Nelson Sena (Org.). **Cidades: relações de poder e cultura urbana**. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

LIMA, Nei Clara. **Narrativas orais: uma poética da vida social**. Brasília: Editora da UNB, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Myth in the Primitive Psychology, in Magic, Science and Religion and Other Essays**. London: Souvenir Press, 1974.

OLIVEN, Ruben. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PALACIN, Luiz. MORAES, Maria Augusta. **História de Goiás (1722-1972)**. Goiânia, GO: Editora da UFG, 1975.

PIMENTEL, Sidney Valadares. **O Chão é o limite: a festa do peão de boiadeiro e a domesticação do sertão**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade de Brasília. Brasília-DF: UnB, 1996.

RICARDO, Cassiano. **Marcha para oeste: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

SAHLINS, Marshall. **História e Cultura: apologias a Tucídides**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SECRETARIA DA CULTURA DO TOCANTINS. **Palacinho: museu histórico do Tocantins**. Palmas, 1999.

SECRETARIA DA INDÚSTRIA COMÉRCIO E TURISMO. **O Coração da Natureza**. DVD. Palmas: 2002.

SENA, Custódia Selma. **Interpretações dualistas sobre o Brasil**. Goiânia: Editora da UFG, 2003.

SILVA, Reijane Pinheiro da. **Aqui o sistema é bruto: o movimento country e a identidade goiana**. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Sociologia – UFG. Goiânia-GO: UFG, 2001.

SOUZA, Candice Vidal. **A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

SOUZA, Marcos Alves de. O dono da terra: estudo sobre a formação de uma pós-fronteira no Tocantins. In: SILVA, Luiz Sérgio Duarte da. **Relações cidade-campo: fronteiras**. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

VIANA, Francisco José de Oliveira. **Populações meridionais do Brasil: história, organização e psicologia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

## 8. Campesinato e identidade territorial no Tocantins

Antonio Miranda de Oliveira

Nos últimos cinquenta anos o Brasil viveu conflitos próprios de uma sociedade capitalista que se urbaniza, que implicaram mudanças importantes nos modos de viver, trabalhar e estudar os diferentes grupos sociais que fazem parte da sociedade brasileira, mesmo aqueles que ao longo da história foram excluídos, mas insistem em continuar existindo.

Este é o caso específico dos camponeses, haja vista ser um dos sujeitos sociais que, contraditoriamente, insiste em sobreviver e se reproduzir, mesmo que a lógica das relações sociais capitalistas dominantes não seja favorável.

Por isso estamos buscando luzes para entender melhor os problemas oriundos desse desenvolvimento capitalista nas suas relações contraditórias com o campo e com os camponeses que não se deixam dominar por completo e vão tomando consciência do seu abandono nas periferias das pequenas e médias cidades, como um dos aspectos danosos deste processo. Os camponeses insistem em enfrentar esse processo, produzindo material e simbolicamente novos modos de existência, territorializando-se quantas vezes forem necessárias, como já demonstraram ao longo de suas lutas camponesas por terra em todas as regiões do Brasil.

O camponês é um dos tipos humanos que melhor realiza a relação homem natureza, pois dada sua perspectiva de produção

da vida material e simbólica, assume papel fundamental na constituição de diferentes modos de existência, na complexidade das relações sociais do mundo atual, especialmente sua capacidade de produção e reprodução cultural a partir de seus diferentes modos de reorganizar a vida e o trabalho, produzindo material e simbolicamente formas de existências que o colocam como parte de um processo social mais amplo na sociedade.

Este artigo tem como objetivo fazer uma revisão teórica acerca do conceito de campesinato, procurando apresentar a origem do termo, o histórico de sua constituição no debate teórico no Brasil e em outros locais. A discussão será mediada pela explicitação da condição histórica do camponês na sociedade capitalista com seu processo de subordinação, expropriação e recriação no contexto das possibilidades de sua afirmação/negação enquanto classe social que constrói sua identidade num território instituindo/reconstituindo novos/velhos modos de vida e de trabalho com a terra. Integrando a perspectiva teórica dessa discussão, apresentam-se dados de uma comunidade camponesa do Estado do Tocantins. Essa discussão será fundamentada com as ideias de alguns estudiosos da temática: Martins (1995, 1981); Moura (1986); Leite (1993); Oliveira (1997, 1995, 2004); Marx (1976); Marx e Engels (1998); Brandão (2004, 2005); Martins (1981, 1995); e Woortmann (1990).

Considerando o objetivo principal da discussão, organizou-se o texto com a seguinte estrutura: inicialmente apresenta-se uma discussão histórica acerca do termo camponês articulada com uma compreensão de campesinato como classe social; em seguida discute-se seu processo de subordinação, expropriação e recriação, apresentando-se a recriação do camponês no seu território de trabalho a partir de dados de uma comunidade camponesa do Estado do Tocantins.

## Histórico do conceito de camponês e o campesinato como classe social

A mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da metade deste século e, que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato (HOBBSBAWM, 1995, p. 284).

Compreendemos o campesinato como classe social e não apenas como um segmento da economia capitalista no mundo rural, ou uma simples forma de organização da produção ou, ainda, simplesmente como se fosse apenas um modo de vida. O espaço rural brasileiro continua com a marca da expropriação dos trabalhadores pobres e, portanto, como um lugar no qual predomina uma profunda desigualdade social. Neste caso, ainda perdura a instituição do latifúndio como centro do poder político e econômico. De outro lado, observa-se que neste modo de pensar, campesinato ainda é um conceito importante para compreender processos políticos, sociais, econômicos e culturais contraditórios que ocorrem em nossa sociedade e no meio rural em geral.

A literatura da área e dados empíricos específicos comprovam que o campesinato possui uma organização da produção baseada no trabalho familiar e uma economia baseada no valor de uso. Para alguns autores isto se articula com a instituição de outra ética nos modos de viver o trabalho e suas relações com a produção e sua própria reprodução.

Na perspectiva de Woortmann (1990), a ética camponesa se estrutura em torno de três elementos centrais na vida camponesa: terra, trabalho e família, como valores morais e categorias nucleantes intimamente relacionados entre si e que têm como princípios morais organizatórios de suas relações e modos de vida a honra, a hierarquia e a reciprocidade. Essa ética camponesa está fundada numa ordem moral de forte inspiração religiosa, constituindo uma ideologia tradicional oposta à ordem

social da modernidade capitalista. No Brasil, essa ética do catolicismo rústico popular, tradicional, se confunde com os valores da ética camponesa.

Tomando como referência o território que hoje forma o estado do Tocantins, foi somente a partir da década de 1950 até o final da década de 1970 que ocorreram grandes mudanças no meio rural. Grande parte dessas mudanças está articulada com o processo de expansão e domínio do capitalismo sobre o campo. O êxodo rural e o abandono dos pobres nas periferias das pequenas e médias cidades foi um dos aspectos danosos desse processo.

Na epígrafe acima, quando Hobsbawm fala de “morte do campesinato”, está se referindo exatamente ao intenso êxodo rural que ocorreu em todas as partes do mundo, principalmente durante o século XX, fazendo com que as populações rurais tornassem minoria em todos os países. No entanto, o que vimos foi uma heroica luta dos camponeses contra o avanço do capitalismo e pela defesa de seu principal instrumento de trabalho, a terra e, com ela, seus modos de vida.

Em sua origem, o conceito de camponês está relacionado à realidade da idade média europeia, mas a formação do campesinato brasileiro possui as suas especificidades. Entre nós, o campesinato se constituiu no seio de uma sociedade desigual e capitalista, mas também no interior e à margem do latifúndio escravista. O campesinato brasileiro tem como característica importante, desde sua origem, uma forte mobilidade espacial. Ele zanza à procura de terra, enquanto o camponês europeu tem no enraizamento territorial sua característica mais forte.

No Brasil, o predomínio de sistemas de posse precária da terra, para esta classe social, tem resultado numa condição de instabilidade estrutural, que faz da busca de novas terras uma importante alternativa de reprodução social do campesinato. Neste sentido, temos observado que no caso do campesinato, mais do que a terra, há uma importante herança deixada que é o seu modo de vida, como patrimônio que tem sido de fato transmitido (WANDERLEY, 1996).

O conceito de camponês assume lugar de destaque nas ciências sociais brasileiras nos anos de 1950, ao mesmo tempo

em que este sujeito afirma sua identidade política. Este é o momento das “Ligas Camponesas”, quando a gritante concentração de terras e a profunda desigualdade social aparecem como fundamentos da questão agrária brasileira.

Da mesma forma, observamos que o mesmo processo que deu sentido ao conceito de camponês, também cria o seu par contraditório que é o conceito de latifundiário. Na perspectiva de Martins (1981) estes são conceitos-síntese, que remetem a situações de classe e que estão enraizados numa longa história de luta pela terra no Brasil.

Abramovay (1998), em estudo que levantou muitas polêmicas e críticas ao autor quando apresenta seu modo de pensar o camponês brasileiro, negando sua condição de camponês e sua longa história de luta pela terra e para se reproduzir não somente como empresário rural, diz que:

O camponês é alguém que não vende força de trabalho e que não vive da exploração do trabalho alheio. No mundo capitalista, o camponês pode ser no máximo, um resquício cuja integração à economia de mercado significará fatalmente sua extinção (ABRAMOVAY, 1998, p. 52).

Procurando esclarecer criticamente esse debate, Oliveira (2004, p. 34-36) apresenta um estado da arte acerca da produção geográfica sobre o campo e a agricultura no Brasil. Ele trabalha a ideia de que muitos autores expressam diferentes vertentes do marxismo e chama a atenção para três vertentes/teses que se contrapõem nesse debate do desenvolvimento do capitalismo no campo, na questão agrária e no modo de pensar o campesinato:

1. Para que o campo se desenvolva, seria preciso acabar com essas relações feudais ou semifeudais e ampliar o trabalho assalariado no campo (OLIVEIRA, 2004, p. 34);

2. O campo brasileiro já está se desenvolvendo do ponto de vista capitalista, e que os camponeses inevitavelmente irão desaparecer, pois eles seriam uma espécie de “resíduo” social que o progresso capitalista extingiria (OLIVEIRA, 2004, p. 35);

3. Que o estudo da agricultura brasileira deve ser feito levando-se em conta que o processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção no território brasileiro é contraditório e combinado. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança produzindo relações especificamente capitalistas (implantando o trabalho assalariado através da presença no campo do bóia-fria), o capitalismo produz também, igual e contraditoriamente, relações camponesas de produção (através da presença e do aumento do trabalho familiar no campo) (OLIVEIRA, 2004., p. 36).

Contrapondo-se a esse modo de compreender o lugar do campesinato na sociedade capitalista brasileira, Oliveira (2004, p. 34) prossegue dizendo: “Para essas duas correntes (a primeira e a segunda), na sociedade capitalista avançada não há lugar histórico para os camponeses no futuro dessa sociedade”. Isso porque a sociedade capitalista é pensada por esses autores como sendo composta por apenas duas classes sociais: a burguesia (os capitalistas) e o proletariado (os trabalhadores assalariados)”. E afirma que esses autores “esqueceram” uma frase escrita por Marx no Livro III do Capital:

Os proprietários de mera força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários da terra, cujas respectivas fontes de rendimentos são o salário, o lucro e a renda fundiária, portanto, assalariados, capitalistas e proprietários de terra, constituem as três grandes classes da sociedade moderna, que se baseia no modo de produção capitalista (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

De outro modo, de forma acertada, argumenta este autor que se as teses da extinção do campesinato de fato tivessem capacidade explicativa da realidade, os posseiros no Brasil já teriam virado proletários. Os camponeses, em vez de virar proletários, passaram a lutar para continuar sendo camponeses (OLIVEIRA, 2004, p. 35). Para este autor, trata-se de análises equivocadas acerca do desenvolvimento do capitalismo e da indústria no Brasil, que previam o fim do camponês e do próprio mundo rural. “Entretanto, não foi isso que aconteceu e, o campesinato tem dado mostra suficiente de sua força, para que essa tese teórica, política e ideológica da hegemonia plena do capitalismo fosse de fato ocorrer, como previram os clássicos Marx e Lênin” (OLIVEIRA, 2004, p. 44).

O campesinato não se apresenta com um tipo único de relações de produção no interior da sociedade capitalista, pelo contrário, se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas em diferentes relações de trabalho e de acesso à terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário. No entanto,

Na década de 70, o conceito de pequena produção passa a ser usado como alternativa ao de camponês por seu caráter operacional e por, supostamente, melhor representar a realidade de um campo submetido pelo Estado à desarticulação de seus movimentos sociais e a um conjunto de políticas de cunho modernizante. A adoção de tal perspectiva contribuiu para a despolitização do tema da questão agrária (PORTO; SIQUEIRA, 1994, p. 85).

Pensar o camponês como pequeno produtor não permite a explicitação das suas contradições numa sociedade capitalista, bem como as especificidades desta categoria social no enfrentamento dos problemas que vivem, particularmente na incorporação das técnicas, no acesso ao crédito, na inserção ao mercado como o conceito de camponês o permite. Mesmo assim, alguns autores

passam a utilizar os dois conceitos de forma articulada e alguns entendendo-os inclusive como sinônimos.

Daí a importância de se compreender como essa discussão do campesinato permeou os embates teóricos, políticos e acadêmicos no pensamento dos principais autores clássicos marxistas (Lênin, Kautsky, Chayanov), quando se dispuseram a pensar a questão agrária e o desenvolvimento do capitalismo no seu tempo.

Assim, vamos apresentar de forma resumida as discussões de Kautsky (1972), a partir de uma obra publicada originalmente em 1899 na qual defende a superioridade da grande propriedade, em seguida apresenta-se o pensamento de Lênin (1985) em obra originada em 1899 que vê a desintegração do campesinato com o desenvolvimento do capitalismo e a obra de Chayanov (1974) originada em 1925, na qual compreende que o camponês trabalha baseado na lógica do equilíbrio entre necessidade e consumo.

A nosso ver, esses autores tiveram o mérito de estudar a introdução do modo de produção capitalista no campo e as suas consequências para o campesinato europeu. Esses estudos, embora datados no tempo e no espaço, são importantes para a discussão da questão agrária entre nós ainda hoje, inclusive para lançar luzes acerca de preconceitos políticos, acadêmicos e ideológicos presentes no debate do desenvolvimento do capitalismo no campo.

Kautsky, em sua obra “A Questão Agrária” publicada em 1899, descreve a influência do capitalismo sobre a agricultura, as transformações que estavam ocorrendo no campo no final do século XIX e procura pensar como ficará a situação do campesinato com relação à introdução do capitalismo em suas relações de produção.

A ideia central desenvolvida em sua obra é a tese de que a grande propriedade agrícola é superior tecnicamente em relação à pequena propriedade e tem como causa a penetração do capitalismo no campo e como consequência, a “industrialização da agricultura”. Neste caso, o autor trabalha com a ideia de que a grande propriedade é o espaço adequado para se desenvolver as atividades capitalistas e que a pequena propriedade, com o desenvolvimento do capitalismo no campo e o processo de industrialização, tende a diminuir ou desaparecer.

O autor cita algumas das consequências diretas e mais evidentes dos desequilíbrios da produção capitalista que os camponeses enfrentavam ao se inserirem nos moldes do sistema capitalista:

[...] o processo de integração indústria-agricultura, o extermínio ou diminuição da pequena produção camponesa, o surgimento de manufaturas e objetos industrializados para a produção agrícola, o aumento do êxodo rural, aumento de empregos nos centros urbanos que oferecem melhores remunerações e melhores condições de vida. [...] *quanto mais esse processo avança mais se dissolve a indústria doméstica e mais aumenta a necessidade de dinheiro para o camponês*, ou seja, a obrigação cada vez maior do camponês ter capital para realizar suas atividades. *Esse processo determina um novo ritmo na vida do camponês* (KAUTSKY, 1972, p. 26, grifo nosso).

Ao longo da obra, o autor vai mostrando como de fato ocorre o avanço das formas de produção capitalista no campo, a subordinação e expropriação do camponês e prevendo a inserção completa do capitalismo na agricultura e sua produção sendo regida pela dinâmica industrial, afirma que “A grande exploração agrícola é a que melhor satisfaz as necessidades da grande indústria agrícola. Essa, muitas vezes, quando não tem uma grande exploração deste gênero à sua disposição, cria-a” (KAUTSKY, 1972, p. 124).

É nesse processo que se institui a integração indústria-agricultura. Nesse movimento, o camponês acaba sendo envolvido pelo sistema capitalista, deixando de ser camponês e tornando-se um agricultor voltado para a produção do mercado, ficando dependente de atributos que antes não tinha e na maioria das vezes deixa de ser o ator principal do seu processo de produção, pois a tecnificação e a indústria vão eliminando até o ponto de suprimir o trabalho camponês neste processo. Nesse conjunto de mudanças, o camponês, para Kautsky:

[...] deixa, portanto de ser o senhor da sua exploração agrícola: esta torna-se um anexo da exploração industrial pelas necessidades da qual se deve regular. O camponês torna-se um operário parcial da fábrica [...] ele cai ainda sob a dependência técnica da exploração industrial [...] lhe fornece forragens e adubos. Paralelamente a esta dependência técnica produz-se ainda uma dependência puramente econômica do camponês em relação à cooperativa (KAUTSKY, 1972, p. 128-129).

O autor não deixou de pensar acerca das formas pré-capitalistas e não-capitalistas da agricultura, questionando também a função destas no interior de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, faz uma distinção entre a pequena e a grande exploração e afirma que “quanto mais o capitalismo se desenvolve na agricultura, mais aumenta a diferença qualitativa entre a técnica da grande e da pequena exploração” (KAUTSKY, 1972, p. 129). E neste movimento o autor faz previsões sobre a pequena propriedade, afirmando que “está condenada a desaparecer diante da superioridade da grande fazenda capitalista”.

Kautsky sinaliza para a evolução do modo capitalista na agricultura e diz que a grande exploração tem melhores condições para satisfazer as necessidades da indústria, contrariamente à pequena produção. Mas, não significa o fim da pequena propriedade, pelo contrário, a grande exploração necessita de um número de pequenas propriedades para a exploração industrial, que forneçam matéria prima e que vendam para a indústria para ela revender posteriormente e, ainda, como reserva de mão-de-obra para os períodos em que a grande exploração precisar de assalariados (KAUTSKY, 1972).

Embora o autor admita a superioridade da grande empresa agrícola, não nega também o processo de diferenciação social e deixa clara a possibilidade de sobrevivência da pequena empresa familiar, sobretudo se esta for capaz de se associar e cooperar.

Para tornar isso possível, o autor sugere que os camponeses se organizem, em ligas ou em uma organização coletiva do campo, visando superar essas dificuldades, pois compreende que somente uma organização socialista da produção, com uma organização social forte para enfrentar o capitalismo agrário poderá um dia resolver esses problemas.

Outra obra que marca o estudo do processo de penetração do capitalismo na agricultura é a de Vladimir Ilich Lênin, “O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia” (1985), publicada em 1899, na qual o autor analisa a formação do mercado para o capitalismo e mostra que a desintegração do campesinato é um processo determinado pelas relações de produção em direção ao capitalismo, fazendo ainda uma análise das consequências mais importantes da inserção do sistema capitalista na agricultura.

Lênin realizou seu estudo na Rússia e indicou que o processo capitalista estava provocando o que denominou de diferenciação, uma “decadência do estabelecimento, a ruína do camponês e sua transformação em operário, além da ampliação da unidade agrícola e a transformação do camponês em empresário rural” (LÊNIN, 1985, p. 83).

No capítulo II de sua obra, intitulado “A Desintegração do Campesinato”, Lênin aborda a situação do camponês frente ao processo capitalista, mostrando que o camponês na economia mercantil fica inteiramente subordinado ao mercado, dependendo deste, tanto para seu consumo próprio, como também para sua atividade agrícola. Na compreensão desse autor, esse processo de diferenciação/desintegração do campesinato cria um mercado interno para o capitalismo que subordina e expulsa o camponês.

O processo de desintegração do campesinato foi consequência de diversos fatores, estudados por Lênin a partir de um conjunto de dados sobre “arrendamento, compra de terras, implementos agrícolas aperfeiçoados, atividades temporais, o progresso da agricultura mercantil, o trabalho assalariado” (LÊNIN, 1985, p. 94). Através dessas informações ele formula a tese da desintegração do campesinato na Rússia, afirmando que esse processo ocasiona um empobrecimento do camponês e que esse:

Não era antagônico ao capitalismo, mas, ao contrário, é a sua base mais profunda e sólida. A mais profunda porque é no seu interior mesmo, [...] que constatamos a formação constante de elementos capitalistas. A mais sólida porque é sobre a agricultura em geral e o campesinato em particular que pesam mais intensamente as tradições da Antiguidade, [...] é aí que a ação transformadora do capitalismo se manifesta mais lenta e mais gradualmente (LÊNIN, 1985, p. 113).

O movimento dessas transformações decorrentes do processo capitalista no campo fez com que ocorressem mudanças nas classes sociais rurais e nesse sentido Lênin (negando a própria dinâmica da realidade e a capacidade que o campesinato tem, no interior do capitalismo, de se reconstruir) afirma que:

O campesinato antigo não se “diferencia” apenas: ele deixa de existir, se destrói, é inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que constituem a base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista (LÊNIN, 1985, p. 114).

Neste sentido, o estudo de Lênin mostra que a inserção do capitalismo na agricultura provocou um antagonismo nas classes sociais rurais. Havendo uma oposição de classes: de um lado a burguesia rural e de outro, operários agrícolas. Então “os agricultores se metamorfoseiam cada vez mais depressa em produtores submetidos às leis gerais da produção mercantil” (LÊNIN, 1985, p. 202). Assim, a principal tese leninista se baseia na desintegração do campesinato, que cria um mercado interno para o capitalismo, ocasionando a diferenciação social no campo. No Tocantins não há predomínio de trabalho assalariado no campo.

No contexto da reprodução e existência camponesa, destaca-se ainda o estudo da obra de Alexander Chayanov (1974), “A Organização da Unidade Econômica Camponesa”, publicada em 1925, que constitui um importante referencial sobre a questão camponesa e coloca como elemento fundamental a caracterização do campesinato a partir do núcleo familiar e do balanço trabalho-consumo existente na unidade doméstica. Diferentemente de Kautsky e Lênin, este autor não parte do princípio da subordinação dos camponeses pela renda da terra e de sua inserção na dinâmica capitalista. O autor parte da necessidade de consumo, da subsistência da família para entender o trabalho camponês. No caso da circulação da produção camponesa, onde reside sua subordinação ao capital e a consequente expropriação do camponês, esta é considerada “marginal” na sua compreensão.

A teoria da organização da unidade econômica camponesa de Chayanov está baseada em estudos realizados nas economias de produção familiares russas, no início do século XX. Essa teoria fundamenta-se no entendimento de que a família trabalha para preencher as necessidades fundamentais dos seus membros e, em um segundo plano, para acumular capital. Nesse caso, Chayanov classifica a unidade econômica camponesa como não-capitalista, pelo fato da ausência do trabalho assalariado.

A explicação dessa racionalidade camponesa para Chayanov diz respeito a uma diferenciação demográfica, ou seja, o número de trabalhadores – consumidores da família camponesa como nexos explicativos da sua existência. A questão está deslocada para o consumo e número de membros da família, revelando outro conteúdo no trabalho camponês, outra lógica, constituindo-se, portanto, num trabalho que serve às demandas necessárias à manutenção da família e não na produção de valor de troca. Esta não deixa de ser uma perspectiva importante para compreender o trabalho camponês.

Na lógica da produção de valor de uso, a força de trabalho da família é o elemento mais importante no reconhecimento da unidade camponesa. É a família que define o máximo e o mínimo de esforço a ser despendido na atividade econômica da unidade, o tamanho da família (número de consumidores) tem

relação direta com a atividade econômica da unidade de produção. Portanto, a produção camponesa possui uma dinâmica diferenciada e particular que seria reconhecida pela diferenciação demográfica no balanço trabalho-consumo, constituindo-se em outro modo de produção.

Chayanov reconhece que o campesinato está fora do modo de produção capitalista. Para ele, o campesinato é um modo de produção, pois suas características são: a força do trabalho familiar – unidade econômica camponesa; pequena propriedade como local das atividades; a própria família produz seu meio de produção; às vezes, devido a diversos fatores, membros da família se veem obrigados a empregarem sua força de trabalho em atividades rurais não agrícolas. Assim, a atividade econômica camponesa não se assemelha a de um empresário rural o qual investe seu capital recebendo uma diferença entre a entrada bruta e os gastos gerais de produção, gerando lucro. Mas sim, apenas uma simples remuneração que o permite determinar o tempo e a intensidade do trabalho (CHAYANOV, 1974).

O aumento da produtividade do trabalho camponês se deve à pressão exercida pelas necessidades do consumo familiar. Nesse sentido, a lógica da organização da unidade econômica camponesa está baseada na racionalização entre quantidade e qualidade de terra, força de trabalho e capital. Nesse processo, qualquer distorção nesta relação é compensada pela ocupação da força de trabalho em atividades não agrícolas complementares ou pela intensificação do trabalho (CHAYANOV, 1974).

Este autor vê nas cooperativas coletivas as únicas alternativas para introduzir a exploração camponesa no ambiente da industrialização agrícola em grande escala. Assim, para continuar no modo de produção camponesa o meio é através da unidade econômica camponesa familiar e caso ingresse no capitalismo, indústria-agricultura, os camponeses devem se aliar e unir-se em cooperativas.

As leituras e releituras desses clássicos geraram outros modos de pensar sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo com a industrialização e a modernização da agricultura, bem como sobre o papel da produção camponesa neste novo contexto

a partir de diferentes perspectivas. As leituras nos indicam que no interior da tradição marxista há aqueles como Silva (1982) que, apoiando-se em Lênin, consideravam que o campesinato estava fadado à extinção e que daria lugar a uma realidade polarizada entre trabalhadores assalariados e capitalistas, pequenos e grandes produtores rurais. Outros como Martins (1981), inspirando-se na ideia de acumulação primitiva, afirmavam não somente a permanência, mas também as possibilidades de recriação do campesinato no interior da agricultura capitalista, enquanto classe desse sistema. Estas duas concepções teóricas têm influenciado o debate sobre a questão agrária brasileira, notadamente no caso dos estudos sobre campesinato.

Segundo Martins (1995), as palavras “camponês” e “campesinato” são recentes em nosso país e “são oriundas do vocabulário da política”. Principalmente pelos partidos e movimentos de esquerda que fizeram sua introdução em definitivo há algumas décadas, quando a mesma resolveu apoiar os trabalhadores do campo na luta por um pedaço de terra para trabalhar que irromperam em vários pontos do país a partir dos anos de 1950. Antes disso, um mesmo trabalhador que na Europa e na América Latina tinha a mesma classificação aqui recebeu denominações próprias, e distintas nas diferentes regiões do país.

Por exemplo, temos o “caipira”, que segundo Martins (1981), provavelmente tenha origem indígena, utilizada para designar o camponês dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná e do Mato Grosso do Sul. Já para o litoral paulista, essa mesma denominação é conhecida como “caçara”. No Nordeste chama-se de “tabaréu”. Em outras regiões é denominado como “caboclo”, palavra assim como a de “caipira” muito difundida, porém, com vários sentidos em diferentes épocas e em diferentes lugares. Por exemplo, no Estado de São Paulo do século XVII era uma palavra com conotação depreciativa porque se nomeavam os mestiços de índios e brancos; no Norte e no Centro-Oeste era empregada para distinguir o pagão do cristão, sendo nome que se dava ao índio mesmo em contato com o branco; em outras regiões designa o homem do campo, o trabalhador (MARTINS, 1981, p. 21-22).

Segundo ainda este autor, são palavras carregadas de sentidos não somente políticos, mas também econômicos e culturais, que muitas vezes expressam o preconceito contra essas pessoas, pois

São palavras que têm duplo sentido. Refere-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades, e que por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Têm também o sentido de tolo, de tonto. Às vezes querem dizer também “preguiçoso”, que não gosta do trabalho. No conjunto, são palavras depreciativas, ofensivas (MARTINS, 1981, p. 22).

Leite (1993) denomina o conceito de campesinato como sinônimo de camponês, ou seja, os vocábulos são equivalentes. E, ainda, conforme Leite (1993, p. 30), o campesinato é definido “como produtor familiar ou, simplesmente, pequeno produtor”. Denominação que hoje não é a mais adequada, haja vista sua forte redução ao aspecto econômico, ou seus vieses políticos, no sentido de negar a existência e a luta histórica dos camponeses por terra para trabalhar com a família.

Moura (1986) descreve que na Roma antiga, o vocábulo *paganus* designava o habitante dos campos, bem como o civil, em oposição à condição de soldado. Seguindo seu raciocínio o “vocábulo *paganus* converteu-se em *paysan*, no idioma francês: e, para a língua inglesa, é traduzido por *peasant*. Ambos significam camponês em português” (LEITE, 1993, p. 30). Para o português o vocábulo *paganus* tornou-se ainda “paisano”: o que não é militar. Assim como se tornou “pagão”, que significa não cristão, aquele que precisa ser convertido.

Moura (1986) relata ainda que na Alemanha do século XIII a “*declinatio rústica*” tinha seis concepções para a palavra camponês: vilão, rústico, demônio, ladrão, bandido, os saqueadores; e no plural, miseráveis, mendigos, mentirosos, vagabundos, escórias e infiéis.

Etimologicamente, a palavra “camponês” vem de campo (*campus* em latim). Por outro lado, o vocábulo “lavrador”, que contém na raiz, a palavra latina *labor*; que não quer dizer só trabalho, possui também a conotação de esforço cansativo, dor e fadiga.

Moura (1986, p. 12) apresenta uma definição de camponeses como “cultivadores de pequenas extensões de terra, às quais controla diretamente com sua família”.

Graziano da Silva (1978) citado por Leite (1993, p. 29) é outro autor que traz por sua vez uma definição de camponês partindo de quatro elementos principais que estruturam o trabalho camponês:

- a) “Utilização do trabalho familiar, ou seja, a família se configura como unidade de produção”;
- b) A posse dos instrumentos de trabalho ou de parte deles;
- c) Produção direta de parte dos meios necessários a subsistência, seja produzindo alimentos para o autoconsumo, seja produzindo (alimentos ou outras mercadorias) para a venda. Deve ficar claro que, embora a produção se destine em grande parte para o autoconsumo, não se trata unicamente de produção de alimentos; por outro lado, não se trata de vender o que sobra do consumo, mas sim de realizar uma produção voltada para o mercado com a terra, a mão-de-obra e os meios de trabalho subtraídos da produção para a subsistência. Sob este aspecto a produção camponesa pode ser vista como uma produção mercantil simples;
- d) Não é fundamental a propriedade, mas sim a posse da terra, que mediatiza a produção, como mercadoria. Sendo assim, não só o proprietário, como também o parceiro, o arrendatário, o posseiro, podem se configurar como forma de produção camponesa.

No entanto, é comum ouvirmos nos dias atuais pessoas fazerem uso de termos carregados de sentido pejorativo para

se referirem ao homem e a mulher do campo, como: “caipiras”, “caboclos”, “roceiros”, dentre outros, dependendo da região do país. Estes termos servem para caracterizar, segundo visão dessas pessoas, os que vivem – longe da cidade – no campo. Contudo, são raras as vezes que os camponeses se autodeterminaram deste modo. Todavia, muitas vezes eles se autodefinem por outros nomes: lavradores rurais, agregados, ribeirinhos, pequenos produtores, etc. (LEITE, 1993, p. 28-29).

Em muitas situações, as expressões utilizadas pelos próprios homens do campo para se autodefinirem indicam, não raro, a submissão de uma visão subalterna/depreciativa de seu modo de vida. Como descreve Moura (1986, p. 16):

Consciente de sua condição subalterna, o camponês se vê como o pobre, e o fraco; reservando o antônimo destas categorias para os proprietários de grandes extensões de terra, os profissionais que representam as agências do estado, e de modo mais ou menos genéricos, os habitantes do meio urbano.

Portanto, esta denominação de pobre, fraco ou outras parecidas pode desaparecer, como se verifica em várias localidades brasileiras, no momento em que o campesinato se identifica política e socialmente enquanto classe que luta conscientemente por seus direitos.

Todavia, ressaltamos que o termo campesinato é concebido, neste trabalho, como uma classe social (do campo), ou seja, não devemos compreendê-la como uma das classes sociais do mundo rural, do agronegócio de hoje. Pois, o significado de classe social é diferente ao de estrato social. Este último é determinado pela capacidade econômica para possuir bens e serviços no mercado, ou seja, está diretamente ligada ao poder de compra (PINTO, 1981, p. 73).

Sendo assim, podemos afirmar que o campesinato é sim, segundo essa descrição, uma classe social e não puramente um

grupo de produtores situados no campo. Porém, caracterizá-lo como agricultor também não é o bastante para explicar suas características, tampouco, as relações que mantém com outras categorias sociais e, menos ainda com os seus interesses reais (PINTO, 1981). Neste sentido precisamos entender o campesinato:

Não como uma classe social homogênea e uniforme, mas como um conjunto social complexo, constituído por várias frações, cuja especificidade se origina do processo de desenvolvimento histórico da sociedade, no qual distintos modos de organização da produção conduzem a diferentes tipos de relações sociais (PINTO, 1981, p. 74).

Com isso temos que ter em mente que as diferenças e contradições existem dentro dos grupos sociais camponeses assim como em qualquer outro grupo social, porém, não chegam a serem antagônicas.

Partindo dessa descrição podemos verificar a complexidade do campesinato como uma classe trabalhadora do campo no mundo contemporâneo. Percebe-se que a cada momento histórico forma-se um grupo distinto dentro do modelo desenvolvimentista do capitalismo, pelo qual o país constitui-se em formações socioeconômicas específicas de cada época. Nesse aspecto é importante compreender que o camponês não é um sujeito social estranho ao modo capitalista de viver.

Representam vestígios não-capitalistas e/ou pré-capitalista de diferentes períodos de desenvolvimento, que permanecem através de suas formas próprias, apesar das relações atuais predominantes serem capitalistas. Em outras palavras, a relação de apropriação e de exploração do trabalhador é uma relação essencialmente capitalista, seja quando se dá reiteradamente, durante o processo de trabalho

(no caso dos trabalhadores agrícolas), seja mediante a apropriação dos excedentes econômicos durante a troca (no caso dos camponeses), seja pelo processo de subsunção do trabalho camponês ao capital (PINTO, 1981, p. 76).

Oliveira (1997) descreve o mesmo raciocínio em relação a esse assunto da seguinte forma:

O capital interessado em sujeitar a renda da terra, primeiro estabelece a condição fundamental para fazê-lo: apropria privadamente a terra. Nesse processo os posseiros têm travado lutas sangrentas contra o capital e seus asseclas. O objetivo dessa luta é livrar-se do destino de alguns de seus companheiros: se tornar assalariados; ser “bóia-fria”. Primeiramente, o capital sujeita a renda da terra e em seguida subjuga o trabalho nela praticado (OLIVEIRA, 1997, p. 13).

De um modo geral, em cada sociedade, em razão de um conjunto diverso e complexo de elementos, o campesinato se constitui de uma maneira específica. Olhando, por exemplo, a história do campesinato a partir da Europa Ocidental à medida que as relações sociais pré-capitalistas foram se desintegrando, “os servos que continuaram na terra se transformaram em um campesinato cujo acesso à terra passou a se fazer por meios extra econômicos, através de uma relação de dependência com um grande proprietário de terras” (BOTTOMORE, 1988, p. 42).

No Brasil, por sua vez, assim como nos países latino-americanos, o campesinato surgiu num contexto em que o modo capitalista de produção já estava organizado, mesmo que ainda não possuísse todas as suas características, tal como as que desenvolveram até hoje e vai continuar desenvolvendo. Essas características estão articuladas com a existência de um mercado interno

para os produtos oriundos das unidades de produção camponesa, a presença ou muitas vezes a generalização de relações tipicamente capitalistas no campo, a existência de uma indústria processadora desses produtos produzidos na agricultura camponesa, o que significa dizer que, diferentemente do que acreditam vários autores, o campesinato não surge em nosso contexto a partir de relações feudais, ele é uma criação contraditória do próprio capitalismo e da luta obstinada dos excluídos do campo e da cidade para continuar existindo (OLIVEIRA, 2007).

No entanto, considerando as dimensões do Brasil e a própria lógica do desenvolvimento capitalista, de forma desigual e distinta nas diferentes regiões do país, também a formação do campesinato não vai ocorrer de maneira homogênea em cada região.

Os primeiros camponeses no contexto brasileiro vão surgir ainda no período em que predominou o ciclo da mineração e a monocultura agro exportadora, ambas, como sabemos, tendo como sustentáculo o sistema escravista. Todavia, Martins (1995) discutindo as origens sociais do campesinato tradicional, lembra que no período colonial havia interdição da propriedade da terra “para o índio, o escravo, para quem não tivesse sangue limpo, quem fosse bastardo, mestiço de branco e índio, os excluídos e empobrecidos pelo morgadio” (MARTINS, 1995, p. 32). O autor nos lembra, ainda, que esses primeiros camponeses, como estavam excluídos da economia escravista, obtinham sua reprodução se apossando das terras livres.

Outra origem do camponês é colocada na perspectiva de Leite (1993) informando que no século passado em razão da crise do trabalho escravo, o Estado brasileiro estimula a imigração de trabalhadores de países da Europa para o sul e sudeste do Brasil. Parte desses imigrantes foi para São Paulo trabalhar nas grandes fazendas de café. Outros foram para os estados da região sul e sudeste do Brasil. Os colonos que foram para os Estados da Região Sul e para o Espírito Santo se dedicaram principalmente à produção familiar. Para este autor, os descendentes desses imigrantes “vieram mais tarde, disseminar as unidades de produção camponesa – juntamente com os descendentes de índios, escravos

e de outros segmentos espoliados do campo – especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste” (LEITE, 1993, p. 34).

José de Souza Martins, no Prefácio da obra *Colonos do Vinho*, de Tavares dos Santos (1984, p. IX), diz que,

[...] quando o regime de trabalho escravo entrou em colapso [...] a grande propriedade entrou igualmente em crise. A progressiva substituição do cativo pelo trabalho livre, na segunda metade do século XIX, foi implementada com medidas igualmente oficiais para abrir caminho à agricultura familiar baseada na pequena propriedade, num sólido vínculo jurídico com a posse da terra, segurança que não tinham os homens livres agregados das grandes fazendas na vigência da escravidão.

Mendras (1978, p. 14-15) diz que uma sociedade camponesa possui cinco traços definidores:

1. A autonomia relativa das coletividades camponesas frente a uma sociedade envolvente que as domina, mas tolera as suas originalidades;
2. A importância estrutural do grupo doméstico na organização da vida econômica e da vida social da coletividade;
3. Um sistema econômico de autarcia relativa, que não distingue consumo e produção e que tem relações com a economia envolvente;
4. Uma coletividade local caracterizada por relações internas de interconhecimento e de relações débeis com as coletividades circunvizinhas;
5. A função decisiva do papel de mediação dos notáveis entre as coletividades camponesas e a sociedade envolvente.

Na compreensão do autor, estes cinco traços ligados entre si formam um modelo geral, mas que o traço principal desse modelo “é o fato de pertencer a uma sociedade camponesa que identifica o camponês e nada mais” (MENDRAS 1978, p. 15).

Mendras (1978) apresenta ainda uma questão importante para o debate acerca do camponês, pois se articula com o centro principal da condição deste no contexto de suas relações com a sociedade que o envolve. Trata-se da questão de quem é camponês, dos objetivos do seu trabalho com a família e sua relação com a terra:

O camponês trabalha a terra para se nutrir [...]. Por camponês, é necessário entender a família camponesa, a unidade indissociável que conta ao mesmo tempo os braços que trabalham e as bocas que têm de ser alimentadas. [...] A família vive de uma terra que é sua e que lhe é própria, o que não quer dizer que tenha sempre a plena propriedade, no sentido privativo do direito romano; mas ela dispõe ao menos de um direito de explorar essa terra, seja por redistribuição entre as famílias da aldeia, seja por concessão do proprietário fundiário (MENDRAS, 1978, p. 44-45).

Maria Isaura Pereira de Queiroz (1973) compreende que as descrições de características do campesinato, apresentadas por vários autores e em diferentes regiões, faz chegar à conclusão de que há certos traços comuns que o definem, sejam quais forem os detalhes que diferenciam os camponeses. Para esta autora os traços são os seguintes:

O camponês é um trabalhador rural cujo produto se destina primordialmente ao sustento da própria família, podendo vender ou não o excedente da colheita, deduzida a parte do aluguel da terra quando não é proprietário;

devido ao destino da produção, é ele sempre policultor. O caráter essencial da definição de camponês é, pois, o destino dado ao produto, pois este governa todos os outros elementos com ele correlatos [...]. Economicamente, define-se, pois o camponês pelo seu objetivo de plantar para o consumo. Sociologicamente, o campesinato constitui sempre uma camada subordinada dentro de uma sociedade global (QUEIROZ, 1973, p. 29-30).

## **Pensando o processo de subordinação e expropriação do camponês e sua recriação no território de trabalho**

Nesta segunda parte, nosso objetivo é apresentar, a partir de dados de uma comunidade camponesa do Estado do Tocantins – moradores no assentamento de reforma agrária denominado Brejinho, localizado no município de Miracema do Tocantins, como se caracteriza o processo de recriação do camponês no seu território de trabalho, bem como articular essa discussão com o entendimento do processo de subordinação e expropriação do camponês.

A produção camponesa, desde sua origem, ocorre de forma subordinada ao modo de produção dominante na sociedade, desde as sociedades tradicionais agrárias mais remotas. Na compreensão de Moura (1986, p. 10), este modo de pensar reflete uma visão pessimista, que vê o mundo do campesinato como algo parado.

O campesinato é sempre um pólo oprimido de qualquer sociedade. Em qualquer tempo e lugar a posição do camponês é marcada pela subordinação aos donos da terra e do poder, que dele extraem diferentes tipos de renda: renda em produto, renda em trabalho, renda em dinheiro.

Embora a autora deixe claro que em todas as sociedades e épocas o campesinato sempre foi um polo oprimido, vou procurar mostrar como esse processo de subordinação do campesinato tem ocorrido aqui no Brasil e vamos apresentar na última parte deste trabalho entrevistas realizadas com camponeses assentados no Tocantins. Nesta parte a questão da subordinação, do trabalho esporádico, aparece no conteúdo das falas dos camponeses entrevistados.

De início, é preciso ter claro que o processo de trabalho e produção camponesa institui relações complexas com o modo capitalista de produção e que sempre está presente a possibilidade do contraditório. No passado, quando os senhores latifundiários “permitiam” aos escravos que plantassem suas roças, mas que lhes pagassem renda dessa produção, ao mesmo tempo o escravo está se reproduzindo, mas também dando renda ao latifundiário, que inclusive utilizava essa produção para venda em mercados locais.

No caso dos camponeses, sempre há a venda de produtos excedentes com o objetivo de adquirir no comércio aqueles produtos que não conseguem produzir. E aí está outro problema sério para o campesinato, pois na medida em que precisa manter essas relações com um mercado que tem como lógica a venda de produtos independente de sua necessidade, cria condições para sua continuidade de outro modo, mas ao mesmo tempo, essas relações contêm o germe da ruína do camponês.

É importante compreender também que há a subordinação camponesa ao capital financeiro, aos bancos. Esta subordinação ocorre quando os camponeses buscam o sistema formal de crédito ou as linhas de financiamentos via crédito oficial. Isso coloca os camponeses em subordinação econômica na relação com agentes financeiros do mercado inclusive mundial, mas muitas vezes essas relações estão fundadas em laços de dependências geradas pela subordinação política, fundada na prestação do favor, do clientelismo, gerando dependência pessoal e destruindo possibilidades da livre recriação do camponês. Martins (1987, p. 43) aponta dois fatores importantes que contribuíram para ocorrer a dependência pessoal no campo brasileiro e que culmina com a crise do clientelismo tradicional: “A forma maciça e ampla assumida

pela expansão do capital na agricultura; a modificação nas condições sociais do trabalho e nos processos de trabalho, mediados agora pelo caráter impessoal do relacionamento entre o trabalhador e o patrão”.

O processo de ocupação do espaço no Brasil ocorre em direção ao interior e tem como um de seus pilares, desde a colônia, o latifúndio. Neste movimento, os grandes proprietários, articulados com o poder público, foram tomando as terras de posseiros, sitiantes, índios, sertanejos, que não tiveram outra alternativa a não ser a luta pela terra em seus locais de origem, mas também as andanças por todas as regiões do país, principalmente no oeste e no norte, em busca de terra para trabalhar. Este tem se constituído em um importante instrumento de recriação e territorialização do campesinato no Brasil.

Grzybowski (1987, p. 52) diz que o processo de subordinação e expropriação não ocorre de forma separada, pois na relação do campesinato com o modo de produção capitalista “existe a separação dos trabalhadores rurais da terra e de suas ferramentas de trabalho (expropriação), assim como a apropriação do sobretrabalho deste segmento, seja pelo capital industrial, comercial ou usurário (subordinação)”.

Esse processo de expropriação que está ocorrendo nas últimas décadas tem se constituído num dos elementos que mais contribuem para que as famílias camponesas sejam expulsas dos lugares onde vivem e, por conseguinte, passem a viver um intenso processo de migração para outras regiões do país. Principalmente nas décadas de 1960 a 1980, houve uma intensa migração de famílias para as regiões Centro-Oeste e Norte. Este processo de migração só parece ser espontâneo, mas é fruto inclusive de ações de governo, no sentido de resolver contraditoriamente demandas de elites econômicas e políticas, mas também das pressões dos movimentos sociais no campo e na cidade.

No caso específico do território que hoje forma o Estado do Tocantins precisamos entender seu processo de constituição sócio-política e espacial, no contexto dos interesses do estado brasileiro, dos interesses goianos e, em particular, dos interesses dos grupos dominantes situados na parte norte do Estado de Goiás.

Cavalcante (2003), estudando esse processo de emancipação do norte goiano, que ocorreu ao longo dos séculos XIX e XX, demarca três marcos históricos centrais que constituíram esse processo emancipatório: de 1821 a 1823; de 1956 a 1960; e de 1985 a 1988. Para essa autora, no primeiro momento (1821-1823) a oposição entre o norte e o centro sul de Goiás estava centrada na cobrança de impostos em relação a exploração do ouro; o segundo momento (1956-1960), a autora situa a oposição norte-sul de Goiás no contexto da expansão do Estado brasileiro na direção do interior do país, com base nos discursos de ocupação dos espaços vazios ou pouco habitados do interior e em particular do norte; já o terceiro momento (1985-1988) passa a se apresentar como uma estratégia de mostrar as diferenças culturais e econômicas entre o norte e o sul de Goiás.

No Tocantins, além de já ter vivido esse processo de migração nas décadas acima citadas, após a divisão territorial e instalação do novo estado intensifica-se um forte processo de migração, principalmente de populações pobres, após a implantação do Estado. É neste universo que se deve situar a pressão dos trabalhadores pobres de várias regiões do Brasil que, no final da década de 1980 e durante a década de 1990, irão procurar o Tocantins e muitos, não encontrando condições adequadas de vida na cidade, passam a enfrentar a luta pela terra e nas terras conquistadas, muitos estão se recriando no campo enquanto camponeses com distintas identidades.

A luta pela terra hoje existente no país e no Tocantins constitui, de um modo geral, mais um capítulo importante da história do campesinato brasileiro, movido pelo conflito entre a territorialidade capitalista e a territorialidade camponesa inaugurado com a criação do mercado de terras no Brasil na segunda metade do século XIX, a partir da implantação da Lei de Terras. Mas há processos importantes que sinalizam positivamente como novidades observadas no processo dessa luta pela terra. Trata-se do processo de recampesinização verificado, que representa a negação da uniformidade do processo de proletarianização em curso no campo, demonstrando que a possibilidade de recriação camponesa não se esgota com a expropriação e migração destas pessoas para

a cidade. Melhor ainda, que o camponês tem sido capaz, enquanto classe que toma seus destinos nas mãos, mesmo que contraditoriamente, de continuar existindo, inventando e reinventando formas de vida e trabalho na terra que demonstram rompimentos, mesmo que parciais, com o domínio hegemônico do capitalismo.

Os assentamentos rurais, no Brasil, têm sua origem, principalmente, a partir da década de 1970 através dos projetos de colonização criados durante o regime militar. Nesses projetos, via de regra, estava dentre seus objetivos ocuparem áreas despovoadas e atrasadas que, na visão do governo, precisavam se integrar aos processos econômicos em desenvolvimento no país, bem como expandir as áreas de fronteiras destinadas à agricultura capitalizada, desarticular focos de conflitos existentes em diversas regiões (Nordeste, Sul, Sudeste, Centro Oeste), além de fragmentar as lutas de posseiros e trabalhadores rurais em prol da reforma agrária, embora objetivos semelhantes já tivessem motivado o governo Vargas na década de 1940, quando também houve projetos de colonização.

Nesse sentido, o Estado apresenta-se como espaço de “solução” para os problemas dos segmentos de trabalhadores excluídos do sistema econômico, social, político e cultural. Ao mesmo tempo, a criação dos assentamentos institui, para os assentados, para o Estado e para a sociedade, a necessidade de conhecer os modos de existência, a pobreza e a riqueza desse espaço de produção e de reprodução camponesa, via trabalho na terra.

A noção de assentamento envolve uma concepção de fixação do homem à terra, pela oferta de condições para sua exploração e de incentivos à vida comunitária. Os assentamentos devem ser pensados como locais de estratégias dos grupos que integram o campo de disputas em torno de recursos e regras institucionalizadas para que assentados e assentadas tenham estabilidade financeira, como afirma Delma Pessanha Neves (1997).

Compreendemos que essa questão vai além da luta pela terra, enquanto processo de organização dos camponeses, que buscam respostas do Estado acerca dos problemas específicos da terra, bem como de problemas sociais que são decorrentes daquele. No Brasil, a luta pela terra e, em boa parte, a história da formação dos assentamentos, tem sido marcada por processos

crescentes de subordinação da agricultura camponesa ao capital financeiro, o que tem contribuído sobremaneira para imprimir, no espaço rural e urbano, transformações nas relações sociais.

Na medida em que crescem os investimentos, públicos ou privados, em projetos visando aumentar os ganhos dos grandes grupos econômicos de capital, nacional ou não, as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores rurais, dos pequenos proprietários, de camponeses sem terra e de assentados, são cada vez piores, pois aceleram o processo de exploração sobre os mesmos. Ao mesmo tempo, como fruto desse mesmo movimento contraditório de transformação capitalista do campo, camponeses e trabalhadores rurais destituídos de seu principal instrumento de trabalho que é a terra, tomam consciência de seus direitos, decidem “parar em algum lugar” e recomeçar a vida na luta por um pedaço de terra.

Estes trabalhadores e camponeses sem terra sabem das histórias de luta para conquistar e para manter um pedaço de terra, contadas por seus antepassados e, embora saibam que historicamente o Estado tem sido incapaz de solucionar os problemas fundiários, com os recursos legais sendo definidos pelos poderosos em benefício próprio, não se cansam de lutar por transformações na estrutura fundiária deste país.

José de Souza Martins (2000) diz que o grande capital tornou-se proprietário de terras no país, especialmente por causa dos incentivos fiscais durante a ditadura militar, concedido pelo Estado no sentido de promover e alicerçar uma aliança entre terra e capital. Esta aliança transformou empresas urbanas (indústrias, bancos, empresas comerciais) em proprietárias de enormes extensões de terra, conforme a região onde está situado o investimento.

O território que hoje compreende o Estado do Tocantins é considerado um grande vazio demográfico. De acordo com dados do Censo do IBGE (2010), são 4,98 habitantes por quilômetro quadrado. Trata-se de uma fronteira agrícola e econômica no interior do Brasil, que vem sendo utilizada a partir de projetos implementados pelo governo em vários setores (agricultura, construção de usinas de geração de energia elétrica e outros investimentos), que visam integrar o estado e sua economia ao contexto da lógica do modelo de desenvolvimento nacional.

Essa forma de compreender o desenvolvimento do estado tem sua origem situada no modelo de desenvolvimento rural preconizado pelo regime militar e posto em prática na região Centro-Oeste e Norte do Brasil.

O Estado do Tocantins tem sua economia fundada principalmente na pecuária e agricultura, embora hoje seja crescente o desenvolvimento do setor de comércio e serviços, particularmente ancorado na ideia do turismo sustentável.

A existência de assentamentos no território do Tocantins tem sua origem ligada aos movimentos de luta pela terra que se constituíram ao longo dos quinhentos anos de existência do Brasil. Ainda na década de 1960, iniciaram-se assentamentos rurais nesta região que hoje é o Tocantins, ex norte de Goiás. As ligas camponesas, ao sacudirem as grandes propriedades de terras em diversas regiões do Brasil, chegaram à região pela ação de trabalhadores, governos e partidos políticos. É o caso do movimento de Formoso e Trombas, dentre outros, que contribuiu para a luta pela terra no seu tempo e também criou uma memória acerca dessas lutas para as futuras gerações de camponeses.

A formação histórica do Tocantins se deu em torno da grande fazenda de gado, criado de forma extensiva. Historicamente, esse modelo de criação de gado favoreceu a apropriação de grandes extensões de terra por parte dos grandes fazendeiros, o que permitiu a formação de uma estrutura fundiária concentradora.

No estado, os assentamentos rurais têm se multiplicado, ora fruto de ações pontuais de governos, ora como resultado das negociações dos movimentos sociais organizados, que têm conseguido pressionar o estado para “agir contra a concentração fundiária”.

Em nosso estudo (OLIVEIRA, 2002), procuramos compreender como os camponeses se educam no processo de luta pela terra no Tocantins, tomando como base empírica um assentamento de Reforma Agrária estruturado pelo Incra e localizado na cidade de Miracema do Tocantins. Pudemos verificar a formação de um território de trabalho familiar e como de fato o camponês perambula, zanza em busca da terra.

Confirmando a tese do camponês itinerante de Martins (1995), identificamos que as 106 famílias que formavam o assentamento viviam no Tocantins, mas eram originárias de onze estados brasileiros (Maranhão, Piauí, Pará, Tocantins, Ceará, Goiás, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Minas Gerais).

Esta presença de trabalhadores rurais de 11 estados diferentes, com distintas formas de se relacionar com a terra, com o governo e entre si; e com diferentes experiências de vida, é fundamental para entender a riqueza da luta pela terra naquele espaço. No entanto, é importante também considerar que todos os assentados, e não somente os informantes da pesquisa, já residiam no Tocantins quando ocuparam aquela área e foram selecionados pelo INCRA (OLIVEIRA, 2002, p. 70).

Dados coletados com camponeses assentados no assentamento Brejinho, em Miracema do Tocantins, confirmam esta perspectiva de compreensão sobre o camponês, bem como os processos de expropriação e subordinação a que estão submetidos. Solicitamos a três assentados que falassem sobre as características do trabalho, se há ou não assalariamento, sobre renda e outras questões. As falas estão organizadas no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Características do trabalho familiar camponês no assentamento Brejinho

CARACTERÍSTICAS	FORÇA DE TRABALHO E RENDA		
	Informante 01	Informante 02	Informante 03
Predomina trabalho com a família	Sim	Sim	Sim
Vende força de trabalho	Sim/Esporádico	Sim/Esporádico	Sim/Esporádico
Compra força de trabalho	Sim/Esporádico no abacaxi/milho	Sim/Esporádico no abacaxi	Sim/Esporádico no abacaxi
Faz troca de dia de trabalho	Sim	Sim	Nem sempre dá certo
Renda mensal	01 salário mínimo	01 salário mínimo	01 salário e meio
Tem luz elétrica em casa e na parcela.	Sim	Sim	Sim
Usa energia elétrica na atividade agrícola	Sim, pouco	Não	Sim, pouco
Utiliza práticas de conservação do solo e das águas	Não há consciência	É complicado falar, mas falta muita consciência	Sim. Há palestras (Copter/Investco)

Fonte: Pesquisa de Campo do autor – julho de 2011.

Partindo dessa descrição podemos verificar a complexidade do campesinato como uma classe trabalhadora do campo no mundo contemporâneo. No entanto, a condição de trabalhador, no nosso ponto de vista, é algo insuficiente para tratar de toda a sua riqueza cultural material e imaterial. É necessário ir mais longe e aprofundar a análise, se livrando do costume de realizarmos sobre esse sujeito social abstrações, por exemplo, de suas humanidades. Ele, conjuntamente com a sua família, é um trabalhador também no sentido ontológico de que o resultado do seu trabalho decorre de saberes e fazeres. O trabalho como conjunto de atividades não produz apenas valores de troca. Cria símbolos que indicam o uso do espaço e a constituição de territorialidades específicas e pontuais, que no conjunto de suas vivências contribuem marcadamente para seu processo de formação.

Neste sentido, as relações sociais não são apenas de produção e as territorialidades que formam o território camponês existem e podem inserir-se eficazmente como uma estratégia de existência local. Desse modo, mesmo que o trabalho camponês produza coisas para o mercado, as relações sociais criam valores que se assentam sob lógicas sociais que anunciam pluralidades culturais. É necessário compreender que a condição camponesa se estabelece no lugar no qual se estabelece a vida. Nesse sentido, não é apenas o trabalho concretamente manifestado que importa. No conhecimento do lugar das vizinhanças, das práticas sociais, temos outros elementos para alargarmos a nossa reflexão e compreender mais profundamente esse sujeito social, suas aprendizagens e seus vínculos territoriais.

No assentamento Brejinho, os camponeses assentados mostram como construíram vínculos importantes retomando antigas sociabilidades de suas tradições, seus saberes oriundos do trabalho e de uma relação com o lugar que vai deixando marcas na paisagem natural e humana, como apresentado no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 –** Sociabilidades, saberes e festas no assentamento Brejinho

Questões	Informante 01	Informante 02	Informante 03
As famílias participam da Associação de produtores do Assentamento	Sim, a maioria	Participação fraca	Boa participação
As famílias participam do Sindicato dos Trabalhadores	Poucas	Podia ser melhor a participação	Boa participação
Há festas religiosas no Assentamento	Santo Antônio/ rezas em fazendas	Tinha várias, mas agora com o povo aqui voltou	Santo Antônio/ São Lázaro/Reis/São João
As pessoas participam dessas festas	Participam	Pouca participação	Boa participação/ une as pessoas

**Fonte:** Pesquisa de Campo do autor – julho de 2011.

Nesta perspectiva, a autora do campo da Geografia Cultural e Agrária, Marta Inês Medeiros Marques (2004), reforça essa centralidade do modo de vida camponês para além dos resultados materiais do seu trabalho.

[...] o modo de vida camponês como um conjunto de práticas e valores que remetem a uma ordem moral que tem como valores nucleantes a família, o trabalho e a terra. Trata-se de um modo de vida tradicional, constituído a partir de relações pessoais imediatas, estruturadas em torno da família e de vínculos de solidariedade, informados pela linguagem de parentesco, tendo como unidade social básica a comunidade (MARQUES, 2004, p. 148).

A existência camponesa vai além do trabalho e dos resultados do trabalho, ou seja, existe no lugar onde vivem representações sociais, cujo poder no seu sentido simbólico também necessita ser devidamente estudado e referenciado em nossos entendimentos de camponês.

Os dados acima comprovam que os camponeses do Assentamento Brejinho construíram uma relação com o seu lugar de viver que extrapola o cálculo econômico. No Quadro 2, quando o informante responde sobre a questão religiosa afirmando: “Tinha várias, mas agora com o povo aqui voltou”, na verdade faz um movimento importante de leitura de um passado, antes da constituição do assentamento quando haviam muitas festas religiosas naquela região e, ao mesmo tempo, demonstra um aprendizado pela experiência que só foi possível com uma convivência (com os outros) no seu novo lugar que é o assentamento. Tuan (1983, p. 10, grifos nossos) diz que:

Assim, a experiência implica a capacidade de *aprender a partir da própria vivência*. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o

dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. *O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência*, uma criação de sentimento e pensamento.

Outro aspecto importante na dinâmica do pensar camponês sobre sua própria condição é o modo como pensam e falam acerca da educação e da escola pública que existe entre eles.

Precisamos compreender a educação como uma prática social cuja origem e destino são a sociedade e a cultura e é falso imaginar uma educação que não parta da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é. Assim, é necessário que nos interroguemos todos os dias sobre o conteúdo, a forma e as finalidades da educação que pensamos e praticamos no interior de nossas escolas, inclusive, porque não levamos em conta nos processos de ensinar/aprender na escola os saberes que os camponeses já possuem, fruto de suas experiências de vida, de trabalho e de produção de bens materiais e simbólicos na terra onde vivem?

É consenso entre educadores, pesquisadores, pais, alunos e setores responsáveis pela gestão da educação, de que a educação destinada aos camponeses deve estar articulada aos interesses e aos distintos modos de construir e reconstruir a vida a partir do mundo rural (e isso também é válido para a educação urbana). No entanto, o que temos visto é uma escola urbana, pensada a partir da lógica da cidade exatamente para cumprir finalidades estranhas aos interesses dos trabalhadores rurais e de seus filhos.

Os camponeses que vivem no assentamento Brejinho compreendem e falam de lacunas importantes no modo de funcionar da escola pública que eles conquistaram e existe no assentamento. Nas falas dos camponeses há clareza de que eles sabem e compreendem que, estranhamente, a escola não se preocupa em levar em conta os conhecimentos que cada família tem no processo de formação das crianças. Quando questionados sobre se há interesse da escola em aproveitar os conhecimentos que cada família já tem, ou seja, a escola não consegue ou não quer mesmo

misturar seus conteúdos com os traços da vida da comunidade e de seus alunos, responderam assim:

**Quadro 3** – Interesse da escola em aproveitar os conhecimentos que a família camponesa já detêm

Informante 01	Informante 02	Informante 03
Não. Isso é estranho porque todo mundo, toda pessoa, sempre tem alguma sabedoria. Os mais velhos sempre falam disso.	Sim e não. Ainda tem pouco interesse em conhecer o mínimo e nós.	Valoriza não. Só se interessa pelo mundo da escola. Por exemplo, numa farinhada tem muita sabedoria, mas ninguém aparece.

Fonte: Pesquisa de Campo do autor – Julho de 2011.

Embora tenhamos clareza da condição instável dos camponeses em todas as regiões do Brasil, sabemos também que a conquista da terra altera a dinâmica de sua relação com o seu próprio modo de viver suas tradições. Por outro lado, o seu vínculo com a terra faz renascer um conjunto de símbolos e valores que podem ser remetidos a uma ordem moral tradicional que lhes ajudam a reconstruir os seus processos de reinvenção de identidades.

É preciso também ter claro que o processo de “recampe-sinização” que se verifica a partir de seu retorno à terra, possibilitado por suas lutas, é marcado por conflitos, idades e contradições, que traduzem a difícil passagem da ideologia à prática. Assim também como não podemos perder de vista que a existência do camponês assentado não nega a lógica do capital que, em sua reprodução ampliada, continua subordinando e expropriando o campesinato, mas:

Ao mesmo tempo que o camponês está subordinado à lógica do capital, ele também descobriu caminhos para o rompimento dessa submissão, fazendo escolhas para viver em sociedade, de acordo com seus valores (SIMONETTI, 1999, p. 56).

Por isso consideramos importante assumir a dimensão cultural para compreender o significado do movimento de luta pela terra existente hoje no Brasil e a forma como os assentados organizam a vida e o espaço nos assentamentos. Até porque esse sujeito corresponde a esta “estranha classe” de que nos fala Shanin (1979), que é o campesinato, e os assentamentos rurais têm se constituído como o “lugar” onde se dá um complexo e sofisticado processo de (re)construção do “território camponês”.

Os quadros acima e as falas dos camponeses do assentamento Brejinho nos ajudam a entender que os assentamentos não são apenas uma unidade econômica, que há uma pluralidade de formas de existências, mesmo havendo uma via dominante que entende o assentamento e o camponês como uma entidade homogênea no seu processo de territorialização:

[...] a expressão concreta da territorialização do movimento (de luta pela terra). Não é somente o lugar da *produção*, mas também o lugar da *realização da vida*. [...] E a vida, para esses camponeses, como se verifica em seus relatos, não é somente ter comida, ter casa, mas uma vida plena, uma vida cheia de significados, na qual aquilo que eles Pia tem possibilidade de continuar sendo respeitado e existindo: sua cultura, sua autonomia, sua visão de mundo, sua capacidade de crescer a partir de suas próprias potencialidades, enfim seu universo simbólico (SIMONETTI, 1999, p. 70-71).

Estamos compreendendo que tanto a visão economicista do campesinato como aquela da inexorabilidade da homogeneização urbana no espaço rural conduz política e ideologicamente à compreensões que reafirmam a absorção/exclusão social do campesinato pela expansão e consolidação da empresa capitalista no campo (CARVALHO, 2005).

Carvalho (2005, p. 23) considera que “há um processo de reprodução da família camponesa na sociedade capitalista,

mas o campesinato tem especificidades no contexto da formação econômica e social capitalista”. Analisando o movimento do campesinato no Brasil e as distintas e, às vezes, contraditórias interpretações feitas, o autor trabalha com a ideia de paradigmas explicativos da condição do camponês na sociedade capitalista.

Assim, diz que desde o século XIX surgiram várias teorias a respeito da existência e das perspectivas do campesinato no capitalismo. O desenvolvimento dessas teorias constituiu três modelos – paradigmas distintos de interpretação do campesinato (CARVALHO, 2005, p. 24-25): o paradigma do *fim do campesinato*, que compreende que este está em vias de extinção; o paradigma do *fim do fim do campesinato*, que entende sua existência a partir de sua resistência; e o paradigma da *metamorfose do campesinato*, que acredita na sua mudança em agricultor familiar.

O camponês é um forte lutador que mesmo submetido a intensos processos de subordinação, expropriação e exploração não desiste da busca do seu principal instrumento de trabalho, que é a terra, mesmo que isto signifique pagar às elites agrárias deste país um alto preço para se reproduzir pelo trabalho na terra, seja na condição de proprietário ou não.

Isto significa que a despeito das distintas interpretações teóricas e ideologias dos estudiosos, partidos políticos e movimentos sociais, os camponeses continuam existindo, se reproduzindo e assim desafiando os teóricos a compreenderem a dinâmica de sua existência numa sociedade que insiste em negá-los.

## Considerações finais

O estudo objetivou fazer uma revisão teórica acerca do conceito de campesinato, procurando apresentar a origem do termo, o histórico de sua constituição no debate teórico no Brasil e em outros locais. A discussão foi mediada pela explicitação da condição histórica do camponês na sociedade capitalista em seu processo de subordinação, expropriação e recriação no contexto das possibilidades de sua afirmação/negação enquanto classe social que constrói sua identidade num território fundado nos seus

modos de vida e de trabalho com a terra. Integrando a perspectiva teórica com a realidade, apresentaram-se ainda alguns dados coletados através de entrevista semiestruturada em uma comunidade camponesa de assentados do Estado do Tocantins.

O camponês, teoricamente, é tido como um dos tipos humanos que melhor realiza a relação homem natureza, pois dada sua perspectiva de elaboração da vida, material e simbólica, assume papel fundamental na constituição de diferentes modos de existência, na complexidade das relações sociais do mundo atual, especialmente sua capacidade de se articular culturalmente no espaço a partir de seus diferentes modos de se territorializar, como já demonstrou ao longo de suas lutas camponesas por terra em todas as regiões do Brasil.

Ao longo do texto trabalhamos com a ideia de que o campesinato deve ser concebido como uma classe social (do campo), ou seja, não devemos compreendê-la como uma das classes sociais do mundo rural, do agronegócio de hoje.

Em Miracema do Tocantins está ocorrendo uma forte expansão do capitalismo no campo e junto com isso distintos processos de criação e reinvenção da cultura camponesa, mesmo considerando as barreiras e contradições articuladas pelos distintos interesses em jogo no interior dos territórios camponeses, que ora se realiza em áreas de terra reconquistada (assentamentos de reforma agrária), em áreas rurais influenciadas pelos modos de vida dos assentados (trabalhadores rurais proprietários de pequenas áreas) ou até mesmo nas cidades.

Nesses diferentes lugares estão em curso outros modos de articular as relações dos homens com os homens, dos homens com a natureza, dos homens com seu principal instrumento de trabalho que é a terra e, por conseguinte, a possibilidade de continuar vivendo enquanto camponês, na medida em que as festas do catolicismo popular tradicional (São João, Divino Pai Eterno, Santos Reis e outras) reaparecem em diferentes regiões da cidade, seja no meio rural ou urbano de Miracema, bem como em outras cidades próximas.

Os dados fornecidos pelos camponeses assentados nos permitiram compreender que o camponês Tocantinense que vive

na região de Miracema, no assentamento Brejinho, não é um proletário do campo ou da cidade. Que o mesmo tem procurado, após a reconquista da terra expropriada, retomar suas experiências de trabalho e sociabilidade, mesmo tendo consciência da subordinação na qual vive, mas acredita que sua condição hoje é melhor do que antes do processo de territorialização que se realiza todos os dias na dinâmica da vida no assentamento.

Nesse processo, os camponeses vão percebendo que no lugar onde vivem há distintas identidades e que os mesmos procuram assumir várias dimensões de sua existência no assentamento. Algumas dessas dimensões estão articuladas com o interesse dos camponeses em compreender as educações e culturas existentes entre eles.

Neste contexto já percebem que educação e cultura não são práticas humanas que ocorrem separadamente, elas são criações e recriações que elaboramos enquanto vivemos; como coisas que inventamos para tornar nossa existência possível. Ao fazerem isto acenam para os outros, com os quais se relacionam, que eles enquanto vivem como camponeses também produzem e colocam no mundo, não somente bens materiais, mas algo imaterial, próprio deles, extraído de suas relações com o mundo, o trabalho, a família e os outros homens e que também estamos dispostos a considerar o que outros também deixaram de si como presença nossa, num determinado lugar de viver.

Os camponeses e camponesas de Miracema do Tocantins, do assentamento Brejinho, fazem isso todos os dias, mesmo considerando os problemas relacionados às mudanças, continuidades e rupturas em sua cultura.

## BIBLIOGRAFIA

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Os Akroás e outros povos indígenas nas fronteiras do sertão** – políticas indígenas e indigenistas no norte da capitania de Goiás – século XVIII. Goiânia: Kelps, 2006.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOTTOMORE, Tom. *et al.* **Dicionário do pensamento Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRANDÃO, Rodrigues C. **O trabalho do saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plantar, Colher, Comer: um estudo sobre o Campesinato Goiano**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. **Campesinato Goiano: três estudos**. Goiânia: Ed. da UFG, 1986.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CÂNDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. 34. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

CARVALHO, Horácio Martins de. A Estrutura das classes sociais no campo. In: BONIM, A. A. *et al.* **Movimentos Sociais no Campo**. Curitiba: Edições Criar, 1987.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, Maria do E. S. Rosa. **O discurso autonomista do Tocantins**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CHAYANOV, A. **La organización de P unidad econômica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974 (1925).

DAMASCENO, Maria Nobre; JACQUE, Therrie (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

FIRMINO, Eugênio Pacelli de Moraes (Org.). **Tocantins do passado (re) construído e do presente em construção**: história, escola, universidade e conhecimento. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes/FASE, 1987.

HOBBSAWM, Eric. Revolução Social. In: **Era dos Extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária**. Porto: Portucalense, 1972 (1899).

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (1899).

MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1981.

MARTINS, José de Souza. Educação Rural e o Desenraizamento do Educador. **Revista Espaço Aberto**, n. 49, Junho: São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Não há terra para plantar neste verão**: cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político no campo. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. O cativo da terra. 2. ed. São Paulo: LECH, 1981.

\_\_\_\_\_. Capitalismo e Tradicionalismo: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARX, Karl. **A Origem do Capitalismo**: A Acumulação Primitiva. Trad. Walter S. Maia. (Coleção Bases – 44) 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1989.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. O Processo Global da Produção Capitalista. (Os Economistas) Trad. Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. v. 5, Livro Terceiro. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Presença e Martins Fontes, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista 150 anos depois**. Trad. Carlos Nelson Coutinho *et. al*; Daniel Aarão Filho (Org.). Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

OLIVEIRA, Antonio Miranda de. **Aprendendo a plantar espinho: a dimensão educativa da luta pela terra no Assentamento Irmã Adelaide em Miracema – TO.** Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação Brasileira - Faculdade de Educação. Goiânia: UFG, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil.** São Paulo: contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLHC/Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia Agrária: Perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Orgs). **O Campo no Século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social.** São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004. p. 29-70.

PORTO, Maria S. G.; SIQUEIRA, Deise e. A pequena produção no Brasil: entre os conceitos teóricos e as categorias empíricas. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 6, p. 76-88, 1994.

RODRIGUES, Jean Carlos. **Estado do Tocantins: política e religião na construção do espaço de representação tocantinense.** São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

SIMONETTI, Mirian Claudia L. **A longa caminhada: (re)construção do território camponês em Promissão.** Tese (Doutorado) Pós-graduação em Geografia. São Paulo: USP, 1999.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar – A perspectiva da Experiência.** São Paulo: Difel, 1983.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. **Raízes históricas do campesinato brasileiro.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 20, GT 17- Processos Sociais Agrários, Caxambu: ANPOCS, 1996.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se neguceia: o campesinato como ordem moral. In: **Anuário Antropológico/87.** p. 11-73. Brasília: Edunb; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

# 9.

## Terras indígenas: os Akwẽ Xerente do estado do Tocantins

Layanna Giordana Bernardo Lima

Os povos indígenas no Brasil, desde o primeiro contato com a sociedade nacional, sofreram com as interferências políticas, sociais e principalmente econômicas, que transformaram o modo dos mesmos interagirem com o mundo capitalista. De acordo com o mapa etno-histórico do etnólogo Curt Nimuendajú, na época do descobrimento havia 1400 grupos étnicos, 40 troncos linguísticos e cerca de 100 línguas indígenas.

Araújo (2006, p. 23) afirma que o Brasil não tem uma estimativa precisa sobre a população indígena em seu território, mas acrescenta que existe uma parcela pequena tendo em vista a população nacional. Segundo a autora, existem hoje no Brasil cerca de 215 povos indígenas com uma população de 345 mil índios, que representa 0,2% da população nacional, levando em conta apenas os índios que vivem em aldeias. Dados da Fundação Nacional do Índio (Funai) de 2006 estimam a existência de um número de 100 a 190 mil índios vivendo fora de terras indígenas e indícios de mais ou menos 53 grupos sem contato com a sociedade (isolados), considerados “emergentes” ou “resistentes”, que reivindicam a condição de indígena. Conforme o estudo de Araújo (2006) foram reconhecidas 582 terras indígenas em território nacional.

## Os Akwẽ-Xerente

A história de contato dos Akwẽ-Xerente com a nossa sociedade corresponde a mais de 250 anos. A mitologia sempre estivera presente nas compreensões e explicações da vida social e religiosa dos indígenas. Lopes da Silva (2005, p. 75) afirma que os indígenas no seu cotidiano utilizam da mitologia para entenderem o mundo ao seu redor, interpretarem e orientarem as suas decisões. A cosmologia dos Akwẽ-Xerente está diretamente relacionada à natureza. O cosmo desta sociedade divide-se em três níveis:

- a) A Terra (*tka*);
- b) O Céu (*hêwa*);
- c) O Mundo Subterrâneo (*tka kamô*).

No estudo de Guimarães (2002, p. 20) é apresentado um breve histórico da etnografia dos Akwẽ-Xerente, tendo como destaque três estudos e momentos históricos:

1. Nimuendajú em 1930 e 1937, trabalho esse que foi traduzido para o inglês por Lowie e impresso em 1942;
2. Estudo do Antropólogo Maybury-Lewis, que esteve com os Akwẽ-Xerente em 1955 e 1963;
3. Estudo do antropólogo brasileiro Farias, em 1990; além do trabalho de Lopes e Farias (1993) acerca da pintura corporal e da organização social Akwẽ-Xerente.

Nimuendajú (1942) deu destaque no seu estudo acerca dos Akwẽ-Xerente às questões que envolvem sua organização social. O autor relata que os encontrou vivendo um colapso populacional devido às muitas doenças da época.

O pensamento dos Akwẽ-Xerente, segundo Maybury-Lewis (1979 e 1984), organiza-se na dialética do princípio “dual”: nós/eles. Essa relação dialética tem possibilitado aos Akwẽ-Xerente manterem,

mesmo com muitas interferências da sociedade dos não índios, a sua identidade cultural, principalmente a comunicação entre eles por meio da língua Akwê e da estrutura social. Nesse sentido, Maybury-Lewis (1979, p. 20) considera que, apesar da intensidade do contato com a população regional, é surpreendente a capacidade de se manterem como uma entidade cultural e linguística diferenciada.

Em relação a estudos mais recentes, acerca da etnografia dos Akwê-Xerente, Guimarães (2002, p. 23) apresentou os estudos de Lopes da Silva e Farias (1992) como uma síntese dos modelos trabalhados por Nimuendajú e Maybury-Lewis, através da pintura corporal que apresenta as duas metades exogâmicas – *Wahirê* e *Doí* –, na qual cada clã patrilinear tem um padrão específico de pintura. De Paula (2009, p. 4) apresentou a cosmologia dos Akwê-Xerente, da seguinte forma:

[...] duas metades sócio-cosmológicas – *Dói* e *Wahirê* – associados respectivamente ao Sol e a Lua, os heróis míticos fundadores da sociedade Xerente. A onça (*huku*) também faz parte da mítica Xerente, já que foi responsável pelo ensinar-lhe o uso do fogo. A metade *Doí* inclui os clãs *Kuzaptedkwá* (“os donos do fogo”), *Kbazitdkwá* (“donos algodão”), e *Kritóitdkwa* (“os donos do jogo com a batata assada” ou “donos da borracha”) a metade *Wahirê*, os clã *Krozaké*, *Kreprehí*, e *Wahirê*, que tem o mesmo nome da metade. As duas metades e seus respectivos clãs possuem entre si uma rede de deveres e obrigações recíprocas [...].

Recentemente, o acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, câmpus Universitário de Miracema, Antônio Samuru Xerente, morador, professor na Aldeia Porteira, junto com sua orientadora professora Rosemary Negreiros de Araújo<sup>9</sup> organizaram para o texto do seu trabalho de conclusão

<sup>9</sup> Professora da Universidade Federal do Tocantins/câmpus de Miracema.

de curso alguns relatos de Anciões (a) Akwê-Xerente. Abaixo segue a explicação do Acadêmico acerca do “Fogo”, que ouviu do Ancião Severo:

O povo Xerente preserva até hoje os contos e lendas, como a história do fogo. Nela o ancião Severo contou como surgiu o fogo: Certo dia, dois cunhados (um já adulto e o irmãozinho da esposa daquele) foram pegar filhote de arara vermelha num ninho em cima de um alcantil. Ao chegar onde estava o filhote, o cunhadinho, irmão da esposa do outro, subiu para tirar o filhote de arara vermelha. Enquanto tirava o filhote, o cunhado que estava em cima de um alcantil fez uma brincadeira com o cunhado que estava em baixo esperando que ele tirasse o filhote. Falou ao cunhado: “Não tem o filhote aqui.” “Como não tem?” respondeu o cunhado, “Eu ouvi o grito de um filhote que já está no ponto de sair do ninho.” E o rapazinho respondeu novamente lá de cima: “Você não está acreditando em mim, só tem o ovo”. Aí o que estava embaixo disse: “Mas como só tem o ovo? Tire o filhote que eu já estou perdendo a paciência, se você não tirar logo, vou tirar o pau em que você subiu e vou embora”. Mas o cunhadinho, continuou com o mesmo discurso de não ter filhote. Por fim, o cunhado perdeu a paciência, tirou o pau e foi-se embora, deixando o cunhado em cima do alcantil. E lá ficou por muito tempo sozinho, até que a onça macho apareceu e avistou o rapaz ficando em cima do alcantil. Aí a onça falou com ele assim: “O que você está fazendo aí em cima?” E ele respondeu: “O meu cunhado me tirou o pau que eu subi”. E a onça perguntou: “Onde está ele?” “– A atrás do alcantil.” “– Pois você vai descer agora.” Falou a onça e pegou o pedaço de pau e colocou para ele descer.

Então ela falou para o rapaz: “Desça agora”. E o rapaz falou: “Eu não vou descer, pois você vai me comer”. Então a onça falou: “Não vou fazer nada com você”. Aí o rapaz desceu, mas muito desconfiado da onça. Então a onça rosnou fazendo medo nele e o rapaz subiu novamente e falou chorando: “Não vou descer, pois você vai me comer”. Aí a onça falou de novo: “Venha descer agora para nós irmos embora, você precisa se alimentar”. O rapaz estava muito fraco, pois tinha passado muitos dias sem comer e sem beber água. Finalmente o rapaz desceu e a onça o carregou para a casa dela. Enquanto caminhavam passou num riacho e o rapaz que estava com muita sede falou que precisava beber água. “Não, desta água não bebe, esta água é da arara preta, ela não me pertence”. Depois chegaram a outra água e o menino falou novamente que queria beber. Mas a onça disse. “Não, desta água você não bebe, ela pertence ao curió”. Finalmente, chegaram na água da onça e aí ela deixou o menino beber. E ele bebeu, bebeu, bebeu até que a água ficou pouca no ribeirão. Então chegaram na casa da onça. Lá a onça lhe deu comida. E era comida preparada no fogo. E nossos velhos contam que foi assim que os índios ficaram conhecendo o fogo (SAMURU XERENTE, 2012, p. 27).

Estes estudos e relatos acerca da organização político-cultural dos Akwê-Xerente nos permitem afirmar que para este povo tudo tem vida, o homem e absolutamente tudo o que está na natureza. Assim, homem e natureza estão ligados por uma relação de reciprocidade. Para Godilier (1984, p. 115 *apud* HAESBAERT, 2007, p. 54) “as formas de propriedade de um território são ao mesmo tempo uma relação com a natureza e uma relação entre homens”. É necessário, portanto, o conhecimento das dinâmicas

sociais, econômicas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo de construção e reprodução do espaço e apropriação da natureza. Para propormos uma discussão acerca dos Akw-Xerente na atualidade precisamos entender como vem se construindo o processo de ocupação territorial dos mesmos, hoje situados nas Terras Indígenas (T.I) Xerente denominada “Área Grande” e T.I Funil.

## Histórico do contato dos Akwẽ-Xerente na região do Tocantins

Segundo Melatti (2007, p. 31), desde o primeiro contato que os europeus deram aos habitantes encontrados na América o nome de índios, por acreditaram terem chegado às terras das Índias. Mesmo depois de terem percebido o seu engano, continuaram a denominá-los pelo mesmo nome.

O contato com o não índio desde o descobrimento nunca foi fácil, os registros históricos de ocupação das terras do atual território brasileiro trazem marcas de conflitos e desrespeito aos povos indígenas. De acordo com Ribeiro (2006, p. 38), os índios interpretaram a chegada dos europeus com uma visão mítica de que eram pessoas enviadas pelo deus sol – criador - *Maíra* – que vinham milagrosamente sobre as ondas do mar. Dessa forma ficaram pensando no mistério da chegada dessas pessoas diferentes, que poderiam ser ferozes ou pacíficos, espoliadores ou doadores. Ingenuamente deduziram que fossem pessoas generosas, tendo como base a sua realidade social, que em seu mundo o mais belo era dar do que receber.

Grande engano! Os anos seguintes demonstraram aos índios que as pessoas que vinham do mar não eram tão generosas.

Maíra, seu deus estaria morto? Como explicar que seu povo predileto sofresse tamanhas provocações? Tão espantosas e terríveis eram elas, que para muitos índios melhor fora morrer do

que viver. [...] a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativo, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos que o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira. Sobre esses índios assombrados com o que lhes sucedia é que caiu a pregação missionária. [...] os povos que ainda o puderam fugir mata adentro, horrorizados com o destino que lhes era oferecido no convívio dos brancos, seja na cristandade missionária, seja na pecaminosidade colonial. Muitos deles levando nos corpos contaminados as enfermidades que os iriam dizimando a eles e aos povos indenes de que se aproximassem (RIBEIRO, 2006, p. 38-39).

O período de 1549 - 1755 foi marcado pelo regime dos Aldeamentos Missionários, também chamando de aldeamento de povoamento. Os aldeamentos indígenas organizados pela Coroa Portuguesa eram formados pelos índios que se tornavam aliados e depois convertidos ao cristianismo. Conforme Oliveira e Freire (2006, p. 37), as ações pedagógicas das missões ultrapassavam os objetivos religiosos, pois eram empreendimentos também econômicos e político-militares. Porém, mesmo que os índios estivessem regidos pelos princípios éticos e religiosos, muitos abandonavam com facilidade os ensinamentos que recebiam nos aldeamentos e retornavam aos sertões.

Esse processo de reunir os índios capturados em aldeias próximas a povoações coloniais era regido pela legislação das guerras justas, que dava direito a Coroa e a Igreja a declarar guerra aos pagãos. Os aldeamentos foram espalhados por toda a região do sertão brasileiro. Existem muitos estudos que apresentam registros históricos da situação dos índios na região Centro-Oeste do Brasil, principalmente nos aldeamentos de Goiás em 1749 a

1811, e que ajudam a compreender o contato do não índio com os indígenas existentes atualmente no estado do Tocantins. Chaim (1983, p. 43) apresentou em seus estudos como eram organizados os aldeamentos goianos:

Os colonos viam no índio um trabalhador aproveitável, a metrópole Portuguesa, sobretudo, um povoador para as extensas áreas a serem ocupadas, com elemento participante do processo de colonização. Em Goiás o antagonismo dessas posições resultou em conflitos. O elemento nativo, provocando choques intermitentes com o colonizador, veio a obrigar o governo central a tomar providências. Como solução para o problema, grandes somas foram gastas ao aldear o gentio e pacificá-lo.

As etnias existentes nessa região, principalmente na Ilha do Bananal, segundo Chaim (1983), eram os Javaé, Karajá, Xavante e outros.

De Paula (2000, p. 44) indica na sua pesquisa sobre os Akwê-Xerente que para compreender o universo dos mesmos precisou construir um arcabouço de informações etnográficas tendo por base as análises linguísticas de Rodrigues (1986), Urban (1992) e Montserrat (1994); as histórias orais indígenas e os relatos dos documentos deixados por funcionários de governo da Província de Goiás e por viajantes que percorreram o centro-oeste brasileiro durante os séculos XVIII e XIX.

Assim, autores como Nimuendajú (1992), Maybury-Lewis (1984), Ravagnani (1991), Farias (1990) e Lopes da Silva (1992), afirmam que os Xerente e Xavante atuais compuseram no passado o mesmo grupo etno-linguístico, autodenominado Akwê. Ainda em relação a registro histórico de ocupação dos Xavante na região do estado do Tocantins, Oliveira-Reis (2001, p. 19) afirma que as primeiras menções aos Xavante foram pontuais e que surgem aproximadamente na metade do século XVIII, quando inicia as políticas pombalinas de aldeamentos.

Os Xavante e Xerente denominados Akwê, que significa Gente/Povo, junto com os Xacriabá são do tronco linguístico chamado Jê Central. Em relação a essa composição, De Paula (2000, p. 44) chama atenção para os escritos de Castelanau (1850) e de Von Steinen (1942), analisados por Farias (1990, p. 31), de que existia uma semelhança linguística e cultural não apenas entre os Xerente e Xavante, mas entre outros dois grupos: os Xacriabá e os Acroá.

Segundo Oliveira - Reis (2001), citando o estudo de Nimuendajú (1942, p. 6), entre 1732 e 1738 os arraiais de Crixás, Traíras, São José do Tocantins, Água Quente e povoado, que foram destinados ao assentamento de garimpeiros, já faziam fronteiras com o território ocupado pelos Xerente e Xavante às margens do Tocantins. Os Xavante atualmente residem na região do estado do Mato Grosso.

Em conformidade, Apolinário (2006, p. 31), em sua busca pelos registros dos povos indígenas que ocuparam as terras do norte goiano, apresenta que:

[...] antes de ser ocupado por aventureiros ávidos por descobertos auríferos, o norte goiano já fora habitado por grupos étnicos, em sua maioria pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, dentre os quais destacaram-se os Akroá, Xakriabá, Xavantes, Xerente, Javaé, Xambioá e Karajá. Somente os Avá-Canoiros, citados na documentação [do Arquivo Histórico Estadual de Goiás], pertencem ao tronco linguístico Tupi.

Para Nimuendajú (1942, p. 2), os dois grupos tinham a mesma língua e costumes, as diferenças estavam relacionadas no âmbito da organização política e espacial. Assim, o etnólogo indica nos seus escritos que a separação entre os dois grupos possa ter acontecido por volta de 1850, levando os Xavante a seguirem para oeste, atravessando o rio Araguaia, e os Akwê-Xerente

permanecerem em ambas as margens do rio Tocantins, sendo que os registros de 1859 já distinguem os Xerente dos Xavante.

Em relação à separação dos Xavante e Xerente existem muitos registros, mas não são conclusivos acerca de como se deu. Ravagnani (1991, p. 67 *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 43) indica uma separação geográfica dos dois grupos que se deu como uma estratégia diante do contato com as frentes de expansão agropastoris que vinham em sentido Noroeste – Sudoeste do país. Lopes da Silva (1992, p. 365 *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 43) compreende que a cisão “não violenta” não teria resultado em uma imediata separação geográfica.

Para esses autores, os Xavante foram migrando para oeste em direção aos rios Araguaia e, posteriormente, das Mortes, e os Xerente teriam permanecido na bacia do médio Tocantins (OLIVEIRA, 2001, p. 43).

Em visitas às aldeias e conversas com acadêmicos Akwê-Xerente da UFT/câmpus de Miracema, os mesmos confirmam as considerações feitas por Nimuendajú (1942) e demais autores acerca desse processo de separação. Porém, o relato do Ancião<sup>10</sup> traz a informação de conflitos entre os dois grupos:

[...] As etnias viviam juntos, Xavante, Gavião, Krahô, Kaiapó, Xerente, e Morcego, e um dia todos resolveram se espalhar cada grupos, uns foram para mata fechada e assim aconteceu. Os Xavante e Xerente viveram uns tempos junto e alguns tempos os Xavante deixaram os Xerente aqui no Morro Perdido. Porque acontecia os conflito com os Xavante e os Xerente, e nos ficamos morando no Morro Perdido e depois os invasores das terras que tomaram o local, e viemos afastando até que chegamos aqui nesse lugar. Uma vez eu fui com antropólogo eu não reconheci o lugar, estava limpo. Os não índios desmataram acabou com as árvores essa é a história dos Xerente com os Xavante, a terra era nossa hoje estamos morando na reserva [...].

<sup>10</sup> Entrevista realizada com o Ancião Severino Sôware, da Aldeia Porteira, em abril de 2012.

De acordo com o ancião, houve conflitos entre os dois grupos e os Akwẽ-Xerente ficaram na região do Morro Perdido, hoje região da cidade de Guaraí – TO, e que foram se afastando dessa região por causa das “invasões” dos colonizadores, aventureiros e posseiros em busca de terras e riquezas do sertão goiano. Desse modo, eles foram se afastando, chegando até a região da cidade de Miracema do Tocantins à margem do rio Tocantins, por onde ficaram por um tempo, mas pelas mesmas razões anteriores atravessaram o rio para região da cidade de Tocantínia, local onde residem até os dias atuais.

## Conflitos de terras

Os conflitos entre os indígenas e os europeus bandeirantes e fazendeiros tiveram início desde os primeiros contatos, como já mencionamos. As frentes de expansão agropastoris dos séculos passados deixaram marcas de conflitos, seja por motivos políticos ou religiosos todos traziam em suas buscas a dominação e apropriação de terras. Martins (2012, p. 24) aponta que a expansão territorial tem resultado, como antes, no massacre das populações nativas e sua drástica redução demográfica e até desaparecimento. Atualmente, essa expansão territorial pode se renomeada pela palavra desenvolvimento econômico pautado na produção agrícola e de energia.

O progresso por meio das expansões agrícolas, hidrelétricas e construções de estradas e ferrovias na região norte, nem sempre ou quase nunca teve a preocupação com as populações indígenas ou camponesas.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 231, reconhece e garante aos indígenas os direitos originários das terras que ocupam tradicionalmente, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens. Entretanto, as discussões que estamos assistindo atualmente acerca dos direitos dos indígenas no Brasil têm demonstrando um retrocesso, desrespeito e descaso aos direitos indígenas.

Podemos citar alguns exemplos de ameaças recentes às terras indígenas:

- a) A construção da hidrelétrica no rio Xingu no estado do Pará dentro do território indígena;
- b) O conflito entre indígenas e policiais militares e federais no processo de reintegração de posse de fazenda na Terra Indígena Buriti no estado do Mato Grosso do Sul, que resultou em muitos feridos e na morte de um indígena no final de maio de 2013;
- c) As discussões da PEC 215 e portaria 303 da AGU que prevê retirar da Funai e repassar para o Congresso Nacional o poder de demarcar e fiscalizar as terras indígenas, a primeira já aprovada e a segunda, ainda em discussão, tem por objetivo aprovar a construção de hidrelétricas, rodovias e outros empreendimentos nas terras indígenas sem consulta prévia e de proibir a ampliação de terras em favor do índios.

Adentrando a essa discussão, Oliveira (2001) descreve os conflitos sociais no campo brasileiro no séc. XX, com destaque aos povos indígenas. Afirma o autor que:

Os povos indígenas foram os primeiros a conhecer este processo. Há mais de 500 anos vêm sendo submetidos a um verdadeiro etno/genocídio histórico. O território capitalista, no Brasil, tem sido produto da conquista e destruição dos territórios indígenas. O território capitalista, no Brasil, tem sido produto da conquista e destruição dos territórios indígenas. [...] esta luta entre as nações indígenas e a sociedade capitalista europeia, anteriormente, e de características nacionais *versus* internacionais, na atualidade, nunca cessou na história do Brasil. Os indígenas, acudados, lutaram, fugiram e morreram. Na fuga deixaram uma rota de migração, confrontos entre povos e novas adaptações. A Amazônia é seguramente seu último reduto.

Mas a sociedade brasileira capitalista, mundializada, insiste na sua capitulação. As “reservas” indígenas, frações do território capitalista para aprisionar o território liberto indígena, são demarcadas, porém, e muitas vezes desrespeitadas (OLIVEIRA, 2001, p. 191).

Voltando às lutas de reconhecimento das terras indígenas dos Akwê-Xerente, os estudos indicam que aproximadamente duzentos anos depois do contato com nossa sociedade é que os Akwê-Xerente iniciam o processo de legalização de suas terras. De Paula (2000, p. 65) menciona que a conquista dessas terras somente foram intensificadas com o apoio da Funai no início na década de 70 e que esse movimento reivindicativo apenas teve resultado final vinte anos depois. Cabe aqui um adendo acerca da Funai e as Terras Indígenas.

As legislações que garantiram aos indígenas a legalização de suas terras foram as Constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967. Segundo Pacheco de Oliveira (2006, p. 133), a constituição de 1988 também rompeu com a herança tutelar originada no código civil de 1916, mudando o *status* dos índios, permitindo que individualmente ou através de suas organizações ingresassem em juízo para defender seus direitos e interesses. Ainda acrescenta que:

Com a Constituição Federal de 1988 rompeu-se a perspectiva integracionista estabelecida desde o SPI; as terras indígenas seriam definidas desde então como aquelas que possibilitam a reprodução dos índios, isto é, aquelas necessárias à sua preservação física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (PACHECO DE OLIVEIRA, 2006, p. 134).

Gallois (2004), em artigo publicado na revista “Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza”, sobre a questão dos territórios indígenas, afirma que terra indígena não é o

mesmo que território indígena. Estudos antropológicos afirmam que: a diferença entre terra e território reside nas diferentes perspectivas e sujeitos envolvidos no processo de demarcação da terra.

Para essa antropóloga “a noção de terra indígena diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sobre a égide do estado, enquanto a de território remete a construção é a vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial” (GALLOIS, 2004, p. 39). Em continuidade a discussão acerca de território indígena, Haesbaert (2007, p. 67) dá uma importante contribuição para a compreensão desta temática. Segundo ele, “território para os indígenas é ao mesmo tempo um espaço de reprodução física, de subsistência material, e um espaço carregado de referências simbólicas, veículo de manutenção de sua identidade cultural”.

Para Oliveira (2010, p. 74), território deve:

ser apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/modo de produção/distribuição/circulação/consumo e suas articulações e mediações supraestruturais (política, ideológica, simbólicas etc.) [...] o território é assim produto de luta de classes travadas pela sociedade no processo de produção de sua existência.

Para este autor, são as relações sociais de produção e o processo contínuo/contraditório do desenvolvimento das forças produtivas que dão a configuração histórica específica ao território; ou seja, o território é o espaço onde permanentemente é travada a luta da sociedade pela apropriação da natureza.

Dessa forma, a luta pelo território e modo de vida dos Akwê-Xerente foi construído a partir da contradição da necessidade de sobrevivência humana e cultural e da garantia da existência da população indígena. O que permite afirmar que esse processo encontra-se dialeticamente coerente com o que Marx e Engels (2005, p. 44) trazem em seus escritos:

a forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir [...] O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção.

Entretanto, como a história e o território são construídos pelo movimento das ações sociais e naturais da sociedade, os séc. XX e XXI trouxeram mudanças no modo de vida dos Akwë-Xerente. Atualmente os conflitos dos Akwë-Xerente têm mudado, sendo o grande desafio dessa etnia a permanência em seu território e a manutenção viva da língua e da cultura frente ao processo crescente e instantâneo da globalização, por meio das inovações tecnológicas e econômicas. Martins (2012, p. 26) destaca que:

As populações indígenas têm mais do que resistido à invasão e à espoliação branca e capitalista de seus territórios. Assim como a violência do branco se manifesta na tentativa de desfigurá-las culturalmente, elas também têm indicado, em suas lutas, o que lhes é insuperável e indecifrável no que para muitas delas é uma nova situação, que é a situação de fronteira, criada pela expansão territorial do grande capital e da sociedade civilizada. [...] aparentemente, em termos muito gerais, o que os povos indígenas estão definindo lentamente, por implicação, em seus confrontos com os brancos é uma situação de convivência marcada pela pluralidade cultural e social e pelo estabelecimento de um espaço inteiramente novo na relação com o *outro*, que seja um espaço de afirmação e reconhecimento da diferença que dá sentido à existência dos diferentes povos.

Nesse sentido, a apropriação e exploração da natureza pelo homem devem ser analisadas junto com o processo de globalização e de desenvolvimento da lógica capitalista na sociedade atual.

Os Akwê-Xerente, localizados a 70 km da capital Palmas, vivem ao leste do Rio Tocantins e estão em duas Terras Indígenas: T.I Xerente denominada “Área Grande”, com superfície total de 167.542.1058 ha, que foi identificada oficialmente pela Funai como área ocupada pelos Akwê-Xerente em 1972. A T.I. Funil com superfície de 15.703.7974 ha.

De Paula (2009) indicou que o território indígena dos Akwê-Xerente foi palco de muitos conflitos e olhares nacionais e internacionais para as suas terras, pois ocupam uma localização estratégica. No seu entorno estão vários projetos de desenvolvimento incentivados pelo governo federal em parceria com a iniciativa privada.

Essa realidade do desenvolvimento econômico causou discordância na população das cidades que fazem divisa com a Terra Indígena e que estão localizadas à margem do rio. Um dos exemplos que se pode citar é da cidade de Rio Sono, que se encontra no meio de dois rios: rio Sono e rio Perdida. Em visita a cidade, alguns moradores “acusaram os índios” da dificuldade da cidade se desenvolver, pois os mesmos não permitiram a construção de uma ponte e da estrada, que poderia ajudar no desenvolvimento da agricultura local (plantio de soja). A estrada, se construída, iria passar dentro da Terra Indígena. Outros garantem que o problema foi mais uma questão política que dominou o estado na época. A ponte não foi terminada e a estrada nunca foi finalizada e os índios e os não índios têm grandes dificuldades de mobilidade para os outros municípios.

Entretanto, a relação muitas vezes da sociedade nacional com os indígenas é de indiferença, mesmo que na cidade de Tocantínia eles movimentem o comércio local e sejam quase maioria da população. O município de Tocantínia é composto de 70% de Terras Indígenas, e de acordo com os dados do IBGE de 2010 sua população é de aproximadamente 6 mil habitantes, destes os Akwê-Xerente somam um total de 3.017 (FUNASA, 2010). Esses

dados confirmam que a população Akwê-Xerente tem aumentado de forma significativa nos últimos 10 anos.

Essa relação observada entre os índios e nossa sociedade pode ser entendida em uma perspectiva mais profunda quando Martins (2012, p. 26) afirma que fica difícil entender a dialética da fronteira se não buscarmos ampliar o olhar para além dos aspectos propriamente materiais e econômicos desse processo, como também não podemos reduzi-lo ao pressuposto de que as sociedades indígenas apenas se preservam no confronto e que não se deixam de algum modo invadir e modificar pela mediação direta ou indireta do estranho.

Tendo em vista que a globalização traz na sua configuração o poder de alienar as pessoas por meio da ideologia do capitalismo, nas vertentes do desenvolvimento e da sociedade do consumo, Santos (2008, p. 49) afirma que o consumo e a competitividade conduzem a sociedade ao enfraquecimento da moral e do intelecto, mudando a visão de mundo das pessoas e fortalecendo a figura do consumidor em oposição a do cidadão.

Atualmente, nas Terras Indígenas dos Akwê-Xerente tem aproximadamente 62 aldeias. Os indígenas têm fonte de renda monetária oriunda de aposentadorias e pensões, bolsa família, serviços públicos estaduais, federais e municipais (professores indígenas, agentes de saúde e saneamento).

## Considerações finais

As leituras iniciadas para organização deste texto despertaram para a necessidade de compreensão dos fatos históricos de muitas lutas conflituosas que a população da região norte tem passado ao longo das expansões territoriais, frentes agropastoris e empreendimentos grandiosos.

A história dos Akwê-Xerente os transformaram em sujeitos sociais que lutaram para terem direitos às suas terras, continuaram lutando pela permanência de sua existência e, no contexto das muitas transformações sociais e econômicas, têm buscado permanecer vivos culturalmente.

Os Akwê-Xerente estão inseridos no processo dialético de produção e reprodução de sua existência, criando suas próprias estratégias de sobrevivência. Porém, os modelos de desenvolvimento econômico adotados pelo estado capitalista e a lógica expropriativa têm caracterizado as relações econômicas e ambientais nas Terras Indígenas, provocando, segundo Martins (2012, p. 26), a recriação de mecanismos de acumulação primitiva, confiscando terras e territórios, justamente atingindo violentamente as populações indígenas e camponesas.

Para análises posteriores podemos sugerir que os conjuntos de fatores que podem ter contribuído para esse problema seriam:

- a) As muitas interferências das políticas públicas federais e as alterações de suas relações com o Estado;
- b) Os diferentes programas voltados para a agricultura que foram orientados pela Funai e outros órgãos do governo;
- c) Do contato com líderes não índios; da proximidade com a cidade e a intensificação das relações econômicas de mercado nas práticas sociais dos Akwê-Xerente;
- d) As lideranças de não índios nas mediações dos conflitos e nas organizações sociais construídas nas aldeias, no período de implantação e de construção da hidrelétrica de Lajeado do Tocantins;
- e) Políticas educacionais e as práticas sociais não indígenas que passam a ser reproduzidas pelos indígenas;
- f) A cultura de massa capitalista em escala mundial, nacional e local invadindo o cotidiano da juventude dos Akwê-Xerente.

## BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília- DF: Senado, 1998.

CHAIM, Mariovone Matos. **Aldeamentos Indígenas (Goiás 1749 – 1811)**. 2. ed. rev. São Paulo: Nobel; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

DE PAULA, Luís Roberto. **Dinâmica Faccional Xerente**: Esfera Local e Processos Sociopolíticos Nacionais e Internacionais. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Antropologia Social. Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Xerente**. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xerente/print>>. Acesso em: 09/03/2009.

FARIAS, Agenor. **Notícia Histórica sobre os Akwẽ-Xerente**. **Bol. Mus. Para Emílio. Goeldi**, sér. Antropol, v. 10, n. 1, 1994.

GALLOIS, Domini Tilkin. Terras ocupadas? Território? Territorialidades? In: FANY, Ricardo (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, v. p. 37-41.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINS, José de Sousa. **Fronteira**. A degradação do outro nos confins do humano. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.

MOI, Flavia Prado. **Os Xerente**: Um enfoque etnoarqueológico. São Paulo; Porto Seguro: Annablume, ACERVO, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA-REIS, Francisco Carlos. **Aspectos do Contato e Formas Socioculturais da Sociedade Akwê-Xerente (Jê)**. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Antropologia Social - Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. Brasília: UnB, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A geografia Agrária e as transformações territoriais recentes no Campo Brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Espaço e Tempo: compreensão materialista dialética. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Trad. Rosemarie Zenith de Oliveira. São Paulo: Ática, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

SAMURU XERENTE, Antônio. **A educação Tradicional dos Akwê-Xerente e a Educação Escolar Indígena Atual**. (Monografia) Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus de Miracema - Miracema do Tocantins: UFT, 2012.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização: pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

## SOBRE OS AUTORES

**Adriana Garcia Gonçalves** é Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP (câmpus de Marília). Foi docente do curso de Pedagogia da UFT/Câmpus Universitário de Miracema. Atualmente, é docente do curso de licenciatura em Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: adrigarcia33@yahoo.com.br.

**Ana Paula Marques Leal Barbosa** é Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins – UFT/Câmpus Universitário de Miracema. Foi bolsista Pibic/CNPq em 2011-2012 e 2012-2013. E-mail: paula.jai@hotmail.com.

**Antonio Miranda de Oliveira** é Doutor em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor Adjunto do curso de Pedagogia da UFT/Câmpus Universitário de Miracema. Coordenador do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Mundo Rural – EDURURAL. E-mail: miranda@uft.edu.br.

**José Carlos da Silveira Freire** é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Adjunto do curso de Pedagogia da UFT/Câmpus Universitário de Miracema. Atua como pesquisador na área de formação de professores. E-mail: cfreire@uft.edu.br.

**Juciley Silva Evangelista Freire** é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). É docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Câmpus Universitário de Miracema. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação (Geppege) e atua na área de políticas e fundamentos educacionais e educação e trabalho. E-mail: jucy@uft.edu.br.

**Layanna Giordana Bernardo Lima** é doutoranda em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP) e professora do curso de Pedagogia da UFT/Câmpus Universitário de Miracema – TO. E-mail: layanna@uft.edu.br.

**Reijane Pinheiro da Silva** é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta de Antropologia da UFT. E-mail: reipinheiro@gmail.com.

**Roberto Francisco de Carvalho** é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2007-2011). Professor Adjunto dos cursos de Artes e Filosofia da UFT/Câmpus Universitário de Palmas, atuando na área de Sociedade, Cultura e Política Educacional. Desenvolve estudos na linha de pesquisa “Estudos Ético-Político/Econômicos, Estado e Política Educacional”. E-mail: rcarvalho@uft.edu.br.

**Vânia Maria de Araújo Passos** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Adjunta do curso de Pedagogia da UFT/Câmpus universitário de Miracema. Atua nas disciplinas de Estágio Supervisionado e de Avaliação da Educação Básica. E-mail: vaniapassos@uft.edu.br.

**Viviane Drumond** é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora Adjunta do curso de Pedagogia da UFT/Câmpus Universitário de Miracema. Atua e desenvolve pesquisas na área de formação de professores para a educação infantil. E-mail: drumond@uft.edu.br.



